جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

تقييم مدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية في محافظة ظفار بسلطنة عمان للكفايات المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية

إعداد الطالب
عوض بن سعيد الشحري

إشراف
الدكتور عبدالله الصمادي

رسـالة مقدمة إلى عـمادة الـدراسات العـليا
استكمالا لمتطلبات الحصول على درجـــــة
الماجستير في القياس والتقويم قسم علم النفس

جامعة مؤتة، 2010

الإهـداء

إلى والدتي أطال الله بعمرها ...

إلى أخواني وأخواتي الأعزاء

إلى زوجتي وأبني أمين

إلى أساتذتي وأصدقائي الأجلاء

إليهم جميعا ...

أهدي ثمرة جهدي المتواضع .

عوض بن سعيد الشحري

الشكر والتقدير

أتوجه بالحمد والشكر لله عز وجل على توفيقه وعونه لي في مختلف مراحل دراستي

كما وأنني لانتهز هذه الفرصة الطيبة لأتقدم بأسمى معاني الشكر والتقدير إلى أستاذي الفاضل الدكتور عبدا لله الصمادي على قبوله وتفضله بالإشراف على هذه الرسالة، فقد كانت لملاحظاته ومساهماته الفكرية وتوجيهاته التربوية السديدة الدور الكبير في إثراء هذه الرسالة وإبرازها إلى الوجود فله مني كل الشكر والعرفان.

والشكر موصول إلى الأساتذة الكرام أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة وسيكون لملاحظاتهم كل العناية والتقدير.

كما أتقدم بالشكر الجزيل لوزارة التربية والتعليم على إتاحتها لي الفرصة لاستكمال دراستي العليا.

وفي الختام أشكر كل من ساهم في إنجاز هذه الرسالة وإتمامها، فلهم مني جميعا كل الشكر والتقدير.

عوض بن سعيد الشحري

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

قائمة الأشكال

الملخص

تقييم مدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية في محافظة ظفار بسلطنة عمان للكفايات المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية

عوض سعيد الشحري

جامعة مؤتة، 2010

هدفت الدراسة إلى تقييم مدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية في محافظة ظفار بسلطنة عمان للكفايات المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق اختبار الكفايات المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية على أفراد عينة الدراسة من معلمي التربية الإسلامية في محافظة ظفار بسلطنة عمان والبالغ عددهم (171) معلما ومعلمة للعام الدراسي (2009/2010)، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثنائي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أبرزها:

إن الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمي التربية الإسلامية في محافظة ظفار بسلطنة عمان جاءت متدنية بمجالاتها الستة وهي مرتبة تنازليا حسب نسب إتقان المعلمين لها: (معرفة المعلم بأنواع الفقرات الاختبارية وصياغتها، معرفة المعلم بالأهداف التعليمية ودورها في بناء الاختبارات التحصيلية، معرفة المعلم بخصائص الاختبار الجيد ، معرفة المعلم بتصحيح الاختبار وتفسير نتائجه، معرفة المعلم بجدول المواصفات ودوره في بناء الاختبارات التحصيلية، ومعرفة المعلم بكيفية انتقاء فقرات الاختبار وتهيئة شكله النهائي، حيث لم تبلغ نسبة الإتقان المستوى المقبول (64 %)، وتراوحت نسبة الإتقان بين (51.13%) و (21.33 %) مما يشير إلى وجود الحاجة التدريبية في بناء الاختبارات التحصيلية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي ومكان العمل.

Abstract

Assessment of achievement test construction competencies for a sample of Islamic education teacher in Doufar Governorate in Oman

Awad Said Shahri

Mu'tah University, 2010

This study aimed to Assess the constructing achievement tests, Efficiencies of Islamic education teachers a test of knowledge efficiency in tests construction was applied on a sample of (171) teachers.

Means, standard deviation and variance analysis had been used.

The results showed that the knowledge efficiency in tests construction was very low in six domains which are arranged decently: the teacher knowledge of the types of parts of tests, the knowledge of the teacher of the goals and their role in tests construction the knowledge of the test characteristics, the knowledge of the methods of scoring the test and explaining its results the knowledge of the table of specifications , the knowledge by selecting the test segments and preparing the final form, that the rata did not achieved the critical level (64%), it ranged between (21.33-51.13%), which indicates that the need for training courses in this field is present , and the results refer to the absence of difference in knowledge efficiency tests building effecte by two variables, gender and work space.

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة:

يعد تحسين الممارسات التعليمية من أجل تحسين مخرجات التعلم من الأهداف الرئيسة التي تسعى له جميع الدول وذلك من خلال تطوير استراتيجيات التقويم التربوي المختلفة التي تعتمد بدورها على طبيعة المعلومات التي يتم جمعها بعملية القياس، وذلك من حيث شموليتها وصحتها ودقتها, فإذا كان الطالب والأسرة وإدارة المدرسة أطرافاً هامة في العملية التعليمية –التعلمية، فإن لدور المعلم أهمية خاصة بحكم دوره في التعليم المباشر وطول الوقت الذي يقضيه مع الطالب, ودوره في توجيه الممارسات التعلمية للطالب, والإشراف عليها ومتابعتها وتقييمها.

ومن هنا فقد حرصت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان على تكريس كافة الجهود للنهوض بالأداء العلمي والمهني للمعلمين بمن فيهم معلمي التربية الإسلامية حتى يكونوا قادرين على مواكبة المستجدات الحديثة في المنظومة التعليمية العالمية, حتى أنها بدأت في العام الماضي (2009) بتطبيق نظام تقييم الأداء المدرسي على بعض المدارس، وذلك من أجل تحسين أداء المعلمين في مجالات متعددة من بينها إعداد الاختبارات التحصيلية .

إن مادة التربية الإسلامية كواحدة من المواد التعليمية الأساسية في النظام التعليمي العماني في غاية الأهمية لما تقوم به من دور فعال في تهذيب وتقويم السلوك, وتعديل الاتجاهات وغرس القيم وإكساب الناشئة المعارف والمفاهيم والمهارات الضرورية بصفتها منهاج حياة للمسلمين, وحتى تؤدي التربية الإسلامية وظيفتها وتحقق أهدافها كان لا بد من وجود المعلم الكفء, الذي يتميز بكفاءة عالية في ممارسة كفايات تدريس التربية الإسلامية, والذي يتم إعداده إعداداً أكاديمياً ومهنياً لتحقيق الأداء المطلوب في العملية التعليمية، وبالتالي تحقيق مقاصد التربية الإسلامية في الناشئة.

إن المعلم الناجح هو القادر على تحقيق الأداء التدريسي المطلوب، وذلـك لا يتأتى إلا من خلال ممارسة كفاياته التدريسية بشكل فعال, ومن بين تلك الكفايـات كفاية التقويم، لذلك يتوقع أن يعرف المعلمون كيفية بناء واستخدام أسـاليب التقـويم واكتساب المهارات والمعارف اللازمة لبنائها وتطبيقها، وهذه لا يمكن اكتـسابها إلا بوجود برامج معدة إعداداً جيداً خلال عملية التأهيل والتدريس (علام، 2006 . أ).

تبين النظرة إلى واقع التقويم التربوي وأدواتـه، أن الاختبـارات هـي الأداة الرئيسية الأكثر شيوعاً والتي يوظفها المعلم لقياس وتقويم الطلبة، كما أنهـا تمثـل الجزء المهم من الخطة الدراسية (دوران، 1985).

إن أكثر الاختبارات المستخدمة في المدارس هي اختبارات من إعداد المعلمين أنفسهم، وقد برر كاري (Carey,1994) استخدامها وشيوعها لعدة أسباب من أهمها

هو أن المعلم يستطيع من خلالها قياس أنواعا كثيرة مـن الـتعلم بـاختلاف مستوياتها، نظرا لقدرتها على قياس مدى واسع من المحتوى، وكذلك سهولة إدارتها من حيث التطبيق والتصحيح والتحليل مقارنة بغيرها من الاختبارات الأخرى .

ويرى نيتكو (Nitko,2000) أن المعلومات التي توفرها الاختبارات تـستخدم في العملية التدريسية لستة أغراض مختلفة:

أولا: تشخيص طرق التدريس المستخدمة وتدعيمها، كـأن تقـرر نـواحي القـوة والضعف لدى الطلاب, **ثانيا**: تقديم تغذية راجعة للطلاب عن تقـدمهم الدراسـي. **ثالثا**: تزويد المعلم بتغذية راجعة عن طلابه وجودة تدريسه. **رابعا**: مساعدة المعلـم في صياغة الأهداف التعليمية لطلابه. **خامسا**: استثارة دافعية الطلاب مـن خـلال التنافس للحصول على علامات عالية. **سادسا**: مساعدة المعلم على تحديد علامـات الطلاب ورصدها.

ونظرا لأن مثل هذه الاختبارات تركـز علـي مـستوى تحـصيل الطـلاب للمعلومات والمهارات في المحتوى، فقد اشتهرت بأنها اختبارات تحصيلية لتميزهـا عن غيرها من الاختبارات الأخرى .

ويمكن تعريف الاختبار بأنه: "إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطلاب في موضوع ما في ضوء الأهداف المحددة", فمن خلاله يتم التأكد من درجـة حـدوث

التعلم. إذ أن هناك علاقة بين التعليم والتعلم والاختبارات، فمن خلال عملية التعليم يحدث التعلم، ومن خلال الاختبارات تكون هناك تغذية راجعة يتم في ضوئها تعديل عمليتي التعليم والتعلم (الهشامي، 2005)، فالمعلم الذي يجيد تعليم تلاميذه يفترض به أيضا أن يجيد اختبارهم وتوجيه الأسئلة المناسبة للكشف عن درجة التعلم وكفايته لدى الطلبة للحصول على التغذية الراجعة، وبغير ذلك يبقى أثر التدريب في التعلم مجهولاً، وتبقى كيفية تصحيح مسار عمليات التعلم والتعليم مجهولة أيضا(النور،2007).

ومن هنا فقد برزت أهمية التعرف على درجة كفاية المعلم المعرفية الخاصة ببناء الاختبارات التحصيلية وهو ما تسعى الدراسة الحالية الكشف عنه

2.1 مشكلة الدراسة:

إذا كانت الكفايات والمهارات اللازمة للتدريس من الجوانب الهامة في نقل مادة التعلم إلى جميع المتعلمين، فإن الكفايات اللازمة لبناء الاختبارات التحصيلية الهادفة إلى تقييم درجة تحقق الأهداف التعليمية وامتلاك المتعلمين لنواتج التعلم لا تقل أهمية عن تلك الكفايات، فلكي يحكم المعلم على إنجازات طلابه حكماً دقيقاً ينبغي أن يكون لديه القدرة على بناء أساليب قياس دقيقة، ويكون قادراً على استخدامها استخداماً مناسباً، وملماً بكيفية تفسير النتائج التي يحصل عليها، خاصة وأن المعلم يحتاج في كثير من الأحيان إلى أن يقوم بنفسه بتصميم وبناء الاختبارات, مما يتطلب أن يكون قد امتلك مهارات متعددة في بناء هذه الاختبارات لتطبيقها وتقدير درجاتها والإفادة منها في اتخاذ قرارات تعليمية مختلفة، وبالتالي تساعد المعلم على تجويد العملية التدريسية وتحسين تحصيل الطلاب (علام،2007).

ومن خلال الخبرة العملية في مجال التدريس، وكذلك الخبرة المنبثقة من زياراتنا الميدانية للمدارس، نلاحظ افتقار المعلمين إلى الكفايات المعرفية في بناء تلك الاختبارات التحصيلية، رغم أهميتها وشيوع استخدامها في نظامنا التعليمي، وذلك نتيجة عدم وجود كوادر مؤهلة ومتدربة لإعداد وبناء مثل تلك الاختبارات بشكل صحيح .

من هنا فقد جاءت هذه الدراسة للوقوف على مدى كفاية بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمي التربية الإسلامية في محافظة ظفار بسلطنة عمان, وتحديد مستواهم ضمن هذه الكفاية، بحيث يتم تدعيم المستويات العالية ومعالجة المستويات المتدنية عن طريق برامج تدريبية يمكن أن تعد خصيصاً لذلك.

ولتوجيه المعلمين لإعطاء الاهتمام المناسب بتلك الكفايات اللازمة لبناء مثل تلك الاختبارات، كذلك يمكن استخدام نتائجها كمؤشر يساعد على اتخاذ القرارات المناسبة عند عملية التوظيف والتدريب والتأهيل، وعليه فإن هذه الدراسة قد حاولت الإجابة على التساؤلات التالية:

1. ما هي درجة كفاية معلمي التربية الإسلامية في بناء الاختبارات التحصيلية؟
2. أين تكمن الحاجات التدريبية المتعلقة بالأبعاد المختلفة لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية ؟
3. هل تختلف درجة الكفاية في بناء الاختبارات التحصيلية لدى المعلمين باختلاف النوع الاجتماعي ومكان العمل؟

3.1 أهمية الدراسة:

يمكن تلخيص أهمية هذه الدراسة بأنها: تساعد في الكشف عن درجة كفاية معلمي التربية الإسلامية في بناء الاختبارات التحصيلية، كما أنها يمكن أن توجه اهتمام القائمين على برامج إعداد المعلمين وتدريبهم وتأهيلهم لإعادة النظر في فاعلية تلك البرامج المتعلقة بتغطية كفايات بناء الاختبارات التحصيلية، وكذلك فإنها تساعد جهاز الإشراف التربوي بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة ظفار بسلطنة عمان في إعداد برامج تدريبية تقوم على إكساب المعلمين الكفايات اللازمة لبناء الاختبارات التحصيلية.

4.1 التعريفات الإجرائية:

الكفايات المعرفية لبناء الاختبارات التحصيلية: هي مجموعة المهارات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم كي يتمكن من بناء الاختبارات التحصيلية بشكل جيد (الرحبي،2008) .

وإجرائياً تعرف بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على أداة القياس المستخدمة في هذه الدراسة ويمكن أن تتراوح الدرجة ما بين (0 - 59).

5.1 حدود الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية في محافظة ظفار بسلطنة عمان للكفايات المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية، وعليه فإن نتائج هذه الدراسة يمكن تعميمها على معلمي التربية الإسلامية في محافظة ظفار بسلطنة عمان، ويمكن الإفادة من النتائج كمؤشر لبقية المعلمين في السلطنة.

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

1.1.2 مقدمة

تعد عمليات القياس والتقييم والتقويم من الأسس الهامة التـي ترتكـز عليهـا العملية التعليمية، لما لها من أثرٍ كبيرٍ في تحديد مسارها وتحقيق أهـدافها, وحيـث يشكل المعلم واحداً من الأطراف الأساسية للعملية التربوية، فقد كان الاهتمـام بـه كبيراً، من حيث تقييم أداءه وكفاياته التدريسية المختلفة، وذلك للوقوف على مستواه بهدف تعزيز جوانب القوة، وعلاج جوانب الضعف، ليتمكن من أداء مهامه بـشكل صحيح، والذي سينعكس بدوره إيجاباً على مستويات الطلبة وتحصيلهم الدراسـي. وحتى يتمكن المعلم من تقييم مستويات طلبته بشكل دقيق, وللتأكد من تحقق أغراض العملية التدريسية المختلفة, كانت الحاجة ماسة إلى بناء أدوات قياس تتصف بالدقة والموضوعية.

وتعتبر الاختبارات التحصيلية مـن أهـم هـذه الأدوات، وأكثرهـا شـيوعاً واستخداما، لذا فإن امتلاك الكفايات المعرفية في بنائها، يعـد مـن أهـم الكفايـات التدريسية التي يفترض امتلاكها من قبل المعلم.

وتعد عملية التقويم مرآة للمتعلم وولي أمره من جهة، وللمعلم والمشرف وكافة القائمين على العملية التعليمية من جهة أخـرى, وعـن طريقهـا يتبـين مـستوى المتعلمين، ومدى اكتسابهم للمعلومات والمهارات التي يتلقونها, وهي تعتبر كـذلك مصدراً هاماً للتعرف على كفاية العملية التعليمية بعناصرها المختلفة، وعن طريقها يتم التعرف على جوانب النجاح لتعزيزها وجوانب القصور لمعالجتها, إذ أن التقييم عملية تتوسط القياس والتقويم، فعملية القياس سابقة لها نستخدمها فـي التـشخيص وتحديد نقاط القوة والضعف، لتصبح بعدها عملية التقويم عملية علاجية، تعالج نقاط الضعف أينما وجدت. والمثال التالي يوضـح ذلـك: قيـاس (اسـتخدام أداة) ←

الحصول على نتائج (وصف كمي للصفة أو السمة) ← تقييم (عملية تشخيـصية) ← أعطاء وصف نوعي للسلوك ← تقويم (عملية علاجية) (الكبيسي، 2006).

تتضمن عملية التقويم إصدار حكماً حول شيء معين مبني على جمع معلومات كمية (قياس), أو معلومات كمية وكيفية (تقييم)، ومن هنا يمكن وصف العلاقة بين القياس والتقييم والتقويم بأنها علاقة تكاملية ولا يمكن فصل إحداها عـن الأخـرى (الصمادي والدرابيع، 2004) .

فإذا كان التقويم عملية اتخاذ قرار ذي قيمة يتعلق بأداء أو نتاج طالـب مـا، بقصد الحكم على مستوى قدرته في الكتابة، ليصار إلى تصنيفه وتسكينه في مستوى دراسي معين، فإن التقييم يتضمن تحديد قدرته على الكتابة من خلال جمع البيانـات عن طريق مراجعة كتاباته ومقارنتها مع أعمال أقرانه، ومعرفة مدى تحقيق أعماله لمعايير الكتابة الصحيحة, كما قد تتم عملية التقييم بناء على نتيجة الطالب في أدائـه على اختبار كتابي مقنن لهذا الغرض وهذا يعد قياساً (النبهان، 2004) .

وهكذا فإن عملية التقييم تعني: جمع البيانات وتـشكيلها فـي صـورة قابلـة للتفسير، ومن ثم يمكن إصدار الأحكام استنادا إلى هذا التقييم (النجار، 2010).

وقد عرف نيتكو (Nitko, 2001) المشار إليه في (النبهان، 2004) التقيـيم بأنه: عملية جمع ووصف وتكميم البيانات عن مستوى أداء معين بقصد اسـتخدامها في اتخاذ قرارات معينة، فقد تكون القرارات متعلقـة بالتوصـل إلـى تـصورات وتفسيرات أو اختبار فرضيات تتعلق بسلوك فـرد أو اسـتعداده لممارسـة نـشاط تعليمي، أو حتى ممارسة مهنة معينة.

كما عرفها ستفلبيم (StuffleBeam, 1970) (المشار إليه في دروزه،2005) بأنها عملية جمع المعلومات المتعلقة بالموضوع المراد تقييمه من مصادر متنوعـة، ثم اختيار أفضلها بهدف اتخاذ القرار المناسب.

كذلك فقد عرفها ولف (Wolf,1979) (المشار إليه في دروزه،2005) بأنها عملية تحديد قيمة الشيء، وهذا يتطلب جمع المعلومات بهدف الحكـم علـى قيمـة البرنامج المقيم، بكافة مواده وأهدافه وأساليبه وإمكاناته, بحيث يعتمد قيمـة الـشيء

على مدى وفائه بالحاجات، وأياً كانت التعريفات فإن عملية التقييم يجب أن تتضمن أربعة عناصر رئيسية خاصة وأن التقييم شمل التقويم هنا وهي:

أ- وصف الموضوع الذي هو رهن التقييم Descripition

ب- الحكم على قيمته وجودته Judgement

ج- اتخاذ القرار Decision

د- اتخاذ الإجراءات اللازمة للإصلاح و سد النقص Action .

ومن هنا فإن أي عملية تقييم يجب أن تكون شاملة وصـادقة وموضـوعية، سواء كان تقييماً خاصاً بالتحصيل، أو وظيفة، أو برنامج تربوي، لما له من أثر في تحقيق أغراض وأهداف متنوعة، تساهم في التحسين والتغيير والتطوير.

إذاً، فالتقييم عملية تربوية تتطلب الدراسة المستفيـضة، والبحـث والتحقيـق والتثمين للموضوع المراد تقييمه، والعمـل المـنظم لجمـع المعلومـات بطريقـة موضوعية وصادقة، ومن ثم تحليلها وتفسيرها بهدف التوصل إلى نتائج يمكن الحكم بواسطتها على قيمة الموضوع، وبيان إيجابياته وسلبياته، بهـدف اتخـاذ القـرار والإجراءات الفعلية اللازمة لسد النقص والإصلاح (دروزه، 2005) .

2.1.2 تقييم الأداء :

لا تقتصر عملية التقييم على قياس خاصية أو قدرة معينة، بل تقيس خصائص وقدرات مختلفة سواء كانت شخصية(كالاتزان الانفعالي، والدافعية، والابتكار)، أو قدرات ومهارات شخصية (كاتخاذ القرارات، والتخطيط، والتقيـيم، والقيـادة)، أو قياس مستوى أداء الأفراد وخبرتهم وإلمامهم بالعمل، من حيـث كميتـه ونوعيتـه ونواتج الأداء بالإضافة إلى تقويم العمليـة التربويـة الخاصـة بـالتعليم والـتعلم (ماهر،1997 **)**.

ويشير(عودة، 2006) إلى أن المعلم هو العامل الحاسم في مدى فعالية عمليـة التدريس بشكل خاص والعملية التعليمية بشكل عام، وعلى الرغم من كل مستحدثات التربية، وما تقدمه من تكنولوجيا تستهدف تسيير العملية التعليمية، إلا أن المعلـم لا يزال، وسيظل العامل الرئيس في هذا المجال، فهو المسئول عن تنظـيم الخبـرات

التربوية وإدارتها وتنفيذها في اتجاه الأهداف المحددة، وهو أيضاً أحد أطراف عملية الاتصال البشري التي تفتقدها الوسائل الآلية المستخدمة في العملية التعليمية، ولذلك فإن المعلم يجب أن تتوافر لديه خلفية واسعة وعميقة في مجال تخصصه إلى جانب تمكنه من حصيلة معرفية في مجالات أخرى، حتى تساعده في تقديم أداءٍ أفضل في العملية التدريسية بشكل خاص، والتعليمية بشكل عام.

ويقصد بتقويم أداء المعلم: مقارنة الأداء الفعلي للمعلم من حين لآخر، أو بين المعلمين من الاختصاص نفسه، أو بمستوى يحدد مسبقاً من الأداء، بهدف التعرف على مدى كفايته في استغلال الموارد والإمكانات المتاحة، واكتشاف نقاط الضعف والقوة، والعمل على دراسة العوامل التي أدت إلى ظهور نقاط الضعف ومعرفة أسبابها، ووضع الخطط العلاجية والحلول المناسبة، وتعزيز جوانب القوة والعمل على تعميقها (الكساسبة، 2003).

وقد عرف (عبيدات، 1995) (المشار إليه في الكساسبة، 2003) تقييم الأداء بأنه: العملية التي يقاس بها مستوى أداء أعضاء المنظمة، وتقويمهم ومعرفة معدلات الإنجاز الحقيقي للعاملين في مدة زمنية معينة، كما يمكن تعريفه بأنه: نظام يتم من خلاله تحديد مدى كفاءة أداء العاملين لأعمالهم .

ويطلق على نظام تقييم الأداء مسميات عديدة مثل نظام تقييم الكفاءة، أو نظام تقارير الكفاءة، أو نظام تقييم العاملين، وأياً كان المسمى فهو يعني تحديد مدى كفاءة العاملين في أدائهم للعمل (ماهر، 1997) .

3.1.2 أهمية تقييم الأداء:

إن لتقييم الأداء أهمية بالغة في شتى مجالات الحياة، وذلك للقيمة التي يحققها عند استخدامه في أي جانب وخاصة الجوانب التربوية، إذ يعد جزءاً مكملاً لتطوير العملية التربوية، فيعمل على تحسينها إضافة إلى المساعدة في كشف الانحرافات والخلل في الأداء الفعلي بعد مقارنته بالأداء المحدد مسبقاً من المؤسسة التربوية (الكساسبة، 2003).

كما ترجع أهميته في كونه يساعد إدارة المنظمة التربوية في التعـرف علـى مستوى العاملين فيها بما يمكن التخطيط لبناء أنظمة الموارد البشرية علـى أسـس سليمة وصحيحة، ويمكن تلخيص أهمية تقييم الأداء بما يلي:

1. تحديد مواطن القوة والضعف في أداء العاملين، ممـا يـسهل تحديـد أسـاليب علاجها.
2. تحديد مستوى أداء العاملين ومدى توافقهم مع وظائفهم الحالية.
3. تحديد الاحتياجات التدريبية للعاملين طبقاً لمستوى أدائهم.
4. تحديد مجالات تطوير أداء العاملين وأساليب التطوير.
5. تحديد نظم الحوافز والمكافآت المرتبطة مباشرة بمستوى الأداء.
6. الشعور بالمسؤولية، فعندما يدرك المرؤوسون أن نتـائج الأعمـال والمهمـات الموكولة إليهم هي موضع متابعة الرؤساء، فإنهم سـيبذلون أقـصى جهـدهم للحصول على تقديرات مرتفعة يستحقها الأكفاء.
7. يساعد الإدارة على الكشف عن جوانب القـوة وجوانـب الـضعف فـي أداء الموظفين الخاضعين لعملية التقييم (ماهر، 1997).

إن عملية تقييم الأداء مهمة لكافة عناصر المنظومة التعليمية سواء كانوا مـن المدراء، أو المعلمين، أو المتعلمين أو البرامج التعليمية، أو المنـاهج، أو الوسـائل التعليمية، أو غيرها من عناصر التربية والتعليم.

وعلى الرغم من أهمية تقييم جميع أطراف العمليـة التربويـة، إلا أن تقيـيم كفايات المعلمين تتخذ أهمية خاصة بحكم الدور المنوط بالمعلم ودرجة تـأثيره فـي المتعلم، ويمكن تلخيص أهمية عملية التقييم للمعلمين في النقاط التالية:

1. معرفة المعلم فيما إذا أدى عمله على أتم وجه وأكمله أثناء عملية التعليم.
2. مدى استخدامه للأساليب التعليمية الفعالة والمناسبة لمستوى المتعلمين الفعلية.
3. مدى تطبيقه لمفاهيم التربية وعلم النفس أثناء تدريسه كمراعاة الفروق الفرديـة وإثارة الدافعية واستعمال التعزيز بطرق مختلفة.
4. مدى استخدامه الأدوات والوسائل التعليمية اللازمة.

5.. مدى كفاءته في استخدام الأساليب التقييمية، كالاختبارات اليومية والشهرية والفصلية ورصد نشاطات المتعلمين الصفية بموضوعية.

6 . تزويد المعلم بتغذية راجعة عن نتيجة عمله، وتعريفه بنقاط قوته للعمل على تعزيزها ونقاط ضعفه للعمل على تلافيها.

7. تزيد من فرص التفاعل بين المتعلمين والمعلمين ومعرفة مسؤولية كل منهم، وهذا بدوره يساعدهم على تقدير بعضهم لبعض (دروزه، 2005).

إن نتائج عملية تقييم الأداء تجعل المعلم ساعياً بكل جهد إلى زيادة نموه العلمي والمهني بصفة مستمرة، ليقف على أحدث تطورات المعرفة في مجال تخصصه، وامتلاك المهارات الخاصة باستخدام الوسائل، وصياغة وإعداد الاختبارات التي تسهم في تحسين العملية التعليمية التعلمية، ومن ثم فالمجال متاح أمام كل معلم لتطوير أدائه، للوصول إلى درجة عالية من الكفاءة تساعده في أداء عمله التربوي بالشكل الصحيح .

4.1.2 الاختبارات كأداة من أدوات التقييم:

تلعب الاختبارات كأداة من أدوات التقييم جانباً هاماً في شتى المجالات بشكل عام, وفي مجال التربية والتعليم بشكل خاص، نظراً لشيوعها، و لسهولة إجراءاتها، وتعدد أصنافها المستخدمة لأغراض كثيرة متنوعة، ويعرف الاختبار بأنه مجموعة من المثيرات (أسئلة شفوية أو كتابية أو صور أو رسوم) أعدت لتقيس بطريقة كمية سلوك ما (النجار، 2010).

كما عرفه (عودة،2004) بشكل عام، بأنه أداة قياس يتم إعدادها وفق طريقة منظمة من عدة خطوات تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة، بغرض تحديد امتلاك الفرد لسمة أو قدرة معينة من خلال إجاباته عن عينة من المثيرات التي تمثل السمة أو القدرة المرغوب قياسها.

ويعرف (أبو حطب وصادق وعثمان، 1987)، الاختبار التحصيلي بأنه: الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم و المهارة في مادة دراسية أو تدريبية معينة أو مجموعة من المواد .

وبما أن الاختبار أداة قياس وأن القياس كمي، فإن تعريف الاختبار يتضمن التقدير الكمي لدرجة امتلاك السمة.

وقياس على ذلك يمكن تعريف الاختبار التحصيلي: بأنه طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطالب لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تعلمها مسبقا بصفة رسمية، من خلال إجاباته عن عينة من الأسئلة (الفقرات) التي تمثل محتوى المادة الدراسية .

وتستخدم الاختبارات في قياس الظاهرة المدروسة وتحديد مقدارها، وقد تستخدم الاختبارات في مسح الواقع للتعرف على مدى انتشار ظاهرة معينة أو التنبؤ بما يمكن أن يحدث لظاهرة ما أو تحديد نواحي القوة والضعف في الظاهرة التي تقيسها .

وللاختبارات التحصيلية استخدامات كثيرة في عدة مجالات منها:

مجال التربية: حيث يستخدم المعلمون الاختبارات للكشف عن قدرات الطلاب وقياس مستواهم التحصيلي، وتشخيص نواحي القوة والضعف عندهم، **وفي مجال الإدارة:** يستخدم الاختبار في الإدارة من أجل تدريب العاملين وتحديد مستوى أدائهم للعمل، وتقويم إنتاجهم، **أما في مجال علم النفس**: يستخدم الاختبار في علم النفس من أجل قياس قدرات الأشخاص والتعرف على شخصيتهم، والعوامل التي تؤثر على سلوكهم (الصمادي والدرابيع، 2004).

صفات الاختبار الجيد:

يتسم الاختبار الجيد بثلاث سمات رئيسية هي:

أولا: الصدق: ويقصد بصدق الاختبار بشكل عام على أنه: قدرة الاختبار على تحديد موقع الفرد على متصل السمة . وقد وصف كرونباخ (Cronbach,1971) (المشار أليه في كروكر والجينا، 2009) الصدق على أنه العملية التي يجمع مطور الاختبار أو مستخدمه من خلالها الأدلة التي تدعم الاستدلالات التي استخلصها من درجات الاختبار. وينطوي تحت المفهوم العام للصدق مجموعة كبيرة من دلالات ومفاهيم الصدق المختلفة، منها دلالات منطقية كدلالة صدق المحتوى وهي: قدرة الاختبار على إعطاء استنتاجات من خلال درجة المفحوص

على نطاق أكبر من الفقرات المشابهة لفقرات الاختبار نفسه . ومنها دلالات يمكن التعبير عنها كميا مثل الصدق المرتبط بالمحك الذي يستخدم في المواقـف التـي يرغب مستخدم الاختبار من خلالها الحصول على استنتاجات واسـتدلالات مـن درجة المفحوص في الاختبار عن سلوكياته لمتغير حقيقي له أهمية عملية (كروكر والجينا، 2009).

ثانيا: الثبات: ويقصد بثبات الاختبار بشكل عام على أنه: مدى دقة قياس الاختبار للصفة التي يقيسها، والتي يمكن الاستدلال عليها من خـلال إمكانيـة حـصول المفحوصين على نفس النتائج عندما يعاد تطبيق الاختبار مرة ثانية لعـدد مـن المرات وفي نفس الظروف (الصمادي والدرابيع، 2004) .

ويعرف (كروكر والجينا، 2009) الثبات إحصائيا بأنه نسبة تباين الدرجـة الحقيقية إلى تباين الدرجة الملاحظة كما في العلاقة التالية:

$$\frac{\sigma_T^2}{\sigma_x^2} = \rho\ x_1\ x_2$$

ثالثا: الموضوعية: وتعني أن يحصل التلميذ على نفس الدرجة أو التقدير مهما اختلف المصححون (الحريري، 2007) .

الخطوات العامة لبناء الاختبار:

1. تحديد الغرض الرئيسي للاختبار.
2. تحديد مجال السلوك وتعريف السلوكات الدالة على السمة المراد قياسها.
3. بناء مجتمع فقرات الاختبار.
4. مراجعة الفقرات التي تم جمعها وتجريبها أولياً.
5. إخراج الاختبار بشكله النهائي.
6. تطبيق الاختبار على أفراد عينة الدراسة .
7. تصحيح الأداء على الاختبار وتحليل نتائج الأداء (الصمادي والدرابيع، 2004).

5.1.2 موقع الاختبارات التحصيلية من أدوات التقييم:

تمثل الاختبارات إحدى الأدوات الرئيسية التي تـستخدم لجمـع المعلومـات لأغراض عمليات القياس والتقييم والتقويم، وتمثل نشاطاً مألوفاً في حياتنـا، فـنحن نتعرض للعديد من الاختبارات في المدرسة.

وتحتل الاختبارات التحصيلية موقعاً هاماً من بين أدوات التقييم المختلفة، فعلى الرغم من تعدد الانتقادات التي يمكن توجيهها للاختبارات كأدوات للقيـاس، إلا أن ايجابياتها وفعاليتها في تسهيل كثير من القرارات جعلها تحضي بثقة كبيـرة لـدى المعلم والمتعلم وولي الأمر، ولعل طريقة بناءها والتصاقها بمحتوى مـادة الـتعلم وقواعد تصحيح الأداء عليها قد ساعد في إيجاد الشعور بعدالتها، مما عزز تلك الثقة فيها، وعليه فإنها لا تزال الوسيلة الأكثر استخداماً من قبل المعلمـين فـي تقـويم مستويات طلابهم داخل الصف وخارجه (الريامي، 2008).

6.1.2 أغراض الاختبارات التحصيلية:

يصنف هوبكنز(Hopkin , 1998) المشار إليه في (الـصمادي والـدرابيع، 2004) أغراض ووظائف الاختبارات في أربع فئات أساسية:

أولا : الأغراض التعليمية:

وتتلخص الأغراض التعليمية المستفادة من الاختبارات في أن إشراك المعلـم في بنائها تعمل على توضيح الأهداف التدريسية لمادة التعلم في ذهن المعلـم، ممـا يساعده على فهمها وإيجاد طرق مختلفة لتحقيقها، كما أنها تـزود المعلـم بالتغذيـة الراجعة المناسبة حول مدى نجاحه في تحقيق الأهداف التدريسية لدى الطلبة بشكل فردي أو جماعي، كما تزود المتعلم بالتغذية الراجعة حول مـدى إتقانـه للأجـزاء المختلفة من مادة التعلم، بالإضافة إلى أنها تشكل دافعاً وميسراً لعملية التعلم وتساعد الطالب على الاحتفاظ بمادة التعلم.

ثانيا: الأغراض الإدارية :

وتتلخص الأغراض الإدارية في أنها تشكل آلية للضبط النوعي ومراقبة سـير العملية التدريسية والتربوية بوجه عام، كما أنها تحسن نوعيـة قـرارات الاختيـار

لشغل وظيفة أو أداء مهمة معينة، فإن الاختبار وسيلة مناسبة للتمييز بـين هـؤلاء الأفراد واختيار أفضلهم، كما أنها أيضاً تعمل كوسيلة اتصال بين البيت والمدرسـة من خلال متابعة الأهل لنتائج أبناءهم .

ثالثا: أغراض البحث و التقويم:

يمكن الاستفادة من الاختبارات لأغراض البحث والتقويم في المقارنة بين أداء الطلبة من خلال طريقتين للتدريس للحكم على أي الطريقتين أفـضل فـي تحقيـق الأهداف التدريسية، كما أنها تشكل مصدراً كبيراً لتـوفير المعلومـات والبيانـات لأجراء البحوث التربوية.

رابعا: أغراض الإرشاد والتوجيه:

وتخدم الاختبارات في مجال التوجيه في كونها تشكل وسيلة أساسية لتشخيص القابليات والقدرات الخاصة لدى الفرد، وبالتالي نستطيع توجيه الفرد للإفادة من هذه القدرات وإرشاده إلى المجالات التي تناسبه، كما أن اختبارات الاتجاهات والميـول تساعد الطلبة في توجيههم وتوعيتهم مهنياً (الصمادي والدرابيع، 2004).

7.1.2 تصنيفات الاختبارات التحصيلية:

تتعدد وتتنوع اختبارات التحصيل حسب استخدامها في المجـالات المختلفـة التربوية والتدريسية والنفسية وغيرها، وقد أشـار (عـودة، 2004) إلـى عـدة تصنيفات للاختبارات التحصيلية منها:

أولا: حسب درجة تحديد المجال أو المحتوى:

وهو يشير إلى نوعين هما:

الاختبار كعينة (sample)، وهو الاختبار الذي اختيرت فقراتـه مـن جميـع الفقرات المحتملة التي تغطي المجال (أي مجال السمة المقاسة)، ويحدث هذا عندما يكون المجال محدد مثل اختبارات التحصيل المدرسية، والاختبار كمؤشـر (sign)، وهو الاختبار الذي اختيرت فقراته بشكل لا نستطيع أن نقول بأنها تمثـل المجـال، لأننا لا نستطيع أن نحدد جميع الفقرات المحتملة، ويحدث هذا عندما يكون المجـال مفتوحاً مثل اختبار الذكاء.

ثانيا : حسب عدد الأفراد الذين يطبق عليهم الاختبار:

وتصنف في فئتين هما: الاختبارات الفردية، وهي التي لا تطبق إلا على فـرد واحد في المرة الواحدة مثل الاختبارات الشفوية، أو بعض اختبارات الـذكاء مثـل اختبار ستانفورد – بينيه، مقابل الاختبارات الجماعية وهي التي يمكن تطبيقها على عدد كبير من الطلبة بنفس الوقت كاختبار رافن للمصفوفات المتتابعة.

ثالثا: حسب طبيعة / شكل الاستجابة المطلوبة:

أ- اختبارات تحريرية :

وهي التي يراد بها تقويم التحصيل الدراسي في نهاية الفترات، وفي امتحانات النقل، والشهادات العامة ويطلق عليها أحياناً اختبارات الورقة والقلم، وهـي علـى نوعين هما: اختبارات استدعاء: وهي التي يعطي فيها الطالب الإجابة من عنده، أي يستدعيها ولا يتعرف عليها مثل الاختبارات المقالية بأنواعها، واختبارات التعرف:

وهي التي يختار فيها الطالب الإجابة من عدة إجابات معطاة مثل الاختبـارات الموضوعية بأنواعها.

ب- اختبارات لفظية (منطوقة):

وتشمل عادة في الاختبارات الشفوية، وهي من أقدم الاختبارات فـي العـالم، وفي هذا النوع من الاختبارات يوجه للطالب عدداً من الأسئلة الشفوية يطلب منـه الإجابة عليها، ويستخدم في مجالات عديدة: كإلقاء الشعر وتلاوة القـرآن الكـريم ومناقشة رسائل الماجستير والدكتوراه، وأكثر ما يستخدمها المعلم مع الصغار.

ج- اختبارات أدائية /عملية (غير منطوقة):

وهي ذات أهمية لقياس المهارات ،وتستخدم في بعض المدارس المهنية، كمـا يكون اهتمامنا معتمداً على هذه الاختبارات لقياس مهارات العمل ممثلاً ذلـك فـي المختبرات، وتدريس الموسيقي، والمهـارات الفنيـة، والمـسرحية، والتـدريبات الرياضية، وهدفها التعرف على الجوانب الفنية، وعلى مدى درجة الإتقان في بعض المجالات (عبد الهادي، 2001).

رابعا : حسب شكل (نوع) الفقرة :

تصنف الاختبارات من إعداد المعلم حسب شكل أو نوع الفقرة إلى:

1. الاختيار من متعدد :

وهو من أفضل أنواع الاختبارات الموضوعية وأكثرها شيوعاً، حيث يتكون سؤال الاختيار من متعدد من جزأين الأول يسمى المتن أو المقدمة وهو الجزء الذي يشير إلى نص السؤال، والثاني هو مجموعة البدائل أو الاختيارات، بحيث يكون أحدها صحيح والآخر خطأ، ويتراوح عدد البدائل من 3-5 بدائل، وهي تقيس مجالات عقلية عليا (الصمادي والدرابيع، 2004) .

2. اختيار من بديلين:

حيث يطلب من الطالب تحديد ما إذا كانت المعلومة في السؤال صحيحة أو خاطئة وذلك بوضع إشارة معينة في المكان المعد للجواب (عبد الهادي، 2001).

3 .أسئلة المزاوجة (المقابلة):

حيث يتكون هذا النوع من الاختبارات من قائمتين من الكلمات أو العبارات، تمثل أحداهما المثيرات والأخرى الإجابات، ويراعى أن يكون عدد الإجابات أكبر من المثيرات، ويطلب من الطالب أن يقابل بين كل مثير في القائمة الأولى والإجابة التي تناسبه في القائمة الثانية.وهذا النوع يؤكد على الحقائق وتذكرها (الخطيب وأبو حويج وأبو مغلي، 2002).

ويطلق عادة على هذه الأنماط من الفقرات اسم الأسئلة الموضوعية، وذلك لعدم تأثير تصحيحها بذاتية المصحح.

4.اختبارات مقالية:

ويسمى هذا النوع من الاختبارات، بالاختبارات الإنشائية أو التقليدية، وهذا النوع من الاختبارات هو الشائع في مدارسنا، ويعرف الاختبار المقالي بأنه كل اختبار تتطلب إجابته على الأسئلة بطريقة مقالية إنشائية، وهي تتطلب في العادة من الطالب: أن يناقش، أن يقارن، أن يعلل، أن يلخص، أن يستنتج، أن يذكر، ويمكن تصنيف هذا النوع من الأسئلة إلى نوعين:

أ- أسئلة الإجابة المحددة أو المقيدة:

وهي الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها كتابة جملة، أو فقرة، لتوضيح مـشكلة معينة، ويقيس هذا النوع قدرة الطالب على إنشاء الإجابة، ولكن بشكل مقيد.

ب- أسئلة الإجابة الطويلة أو الحرة:

وهي الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها، كتابة مقال يتكون من عـدة فقـرات وفيها ينظم الطالب الإجابة عن السؤال بطريقته الخاصة، وتظهر فيها قدرة الطالـب على تنظيم وتكامل أفكاره، وذلك باختيار الحقائق والأفكار المتعلقة بالسؤال، وربطها مع بعضها البعض وتنظيمها(الظاهر، وعبد الهادي، ومنيزل، 2002).

5. أسئلة التكميل أو ملء الفراغ:

ويتكون هذا النوع من الاختبار من مجموعة من العبارات أو الجمل الناقـصة ويطلب من الطالب إن يملأ الفراغ (مكان النقص) بكلمة أو شبه جملة أو رمـزاً أو رقماً ملائماً (ربيع، 2008).

وتعرف هذه الأنماط بالأسئلة غير الموضوعية، وذلك لاحتمالية تأثر تصحيحها بذاتية المصحح.

خامسا: حسب طريقة الاستجابة:

يمكن تصنيف اختبارات التحصيل وفقاً لطريقة الاستجابة لمفرداتها أو المهـام التي تشتمل عليها، فكثيراً من الاختبارات التحصيلية تعد من نوع الورقة Paper – and – pencil Test والقلم، إلا أنه توجد اختبارات تتطلب مهارات أدائية مختلفة Performance Tests، مثل: اختبارات الأداء الموسيقي، والاختبـارات العلميـة، واختبارات مهارات تشغيل أجهزة معينة وغير ذلك، وتختلف اختبارات الورقة والقلم باختلاف أنواع مفرداتها، فهناك اختبارات التعرف من بين بدائل إجابـات معطـاة، مثل: الاختبار من متعدد، والصواب والخطأ، والمزاوجة، كما يوجد هناك اختبارات الاسترجاع وتشتمل على مفردات تتطلب إجابات مفتوحة دون تقديم بدائل إجابـات معينة مثل: أسئلة المقال بأنواعها المختلفة (علام، 2006 . ب) .

خامسا: حسب الجهة التي تعد الاختبار:

حيث تصنف إلى فئتين هما:

أ- اختبارات من إعداد المعلم: Teacher-MadeTests وهي اختبارات غير رسمية حيث يعدها المعلم بنفسه، وتتعلق هذه الاختبارات بالطلاب الذين يقوم المعلم بتدريسهم، وتقيس أهداف تعليمية مباشرة لما تم تعلمه ومحتواها محدد بالمادة الدراسية الواحدة .

ب- اختبارات مقننة (رسمية) أو منشورة: StandardizedTests حيث يعدها فريق من المختصين في مراكز القياس والاختبارات، وتستخدم في مختلف المدارس ويكون محتواها واسعا بحيث يتفق مع الأهداف العريضة للمادة الدراسية وتقيس معلومات اتفق خبراء التربية على أنها ضرورية لمتوسط الأداء في مادة دراسية معينة أو فرقة معينة.

سادسا: حسب تفسير درجات الاختبار: يمكن تصنيف الاختبارات التحصيلية من إعداد المعلم في ضوء مرجعية تفسير درجاتها إلى:

أ- اختبارات معيارية المرجع: Norm – Referenced Test:

وينصب الاهتمام في هذه الاختبارات على إبراز الفروق الفردية بين الطلاب في مجال دراسي معين استناداً إلى درجات الاختبار، ويمكن تعريف الاختبار معياري المرجع على أنه ذلك الاختبار الذي يفسر فيه أداء الفرد بمقارنته مع أداء الأفراد الآخرين من نفس المجموعة، ولعل استخراج ما يقابل الدرجات الخام التي يحصل عليها الفرد من درجات معيارية زائية / أو تائية ورتب مئينية هو تعبير عن موقع الفرد مقارنة بمجموعة الأفراد الذين خضعوا للاختبار نفسه.

ب- اختبارات محكية المرجع Criterion –Referenced Test:

وتنصب هذه الاختبارات على الاهتمام بمعرفة مدى إتقان الطالب لمهارات معينة محددة في إطار محتوى دراسي معين، وعليه فإننا نقارن درجة الفرد بمحك أو مستوى أداء سبق تحديده بدلاً من مقارنته بأقرانه، ويمكن تعريف الاختبار محكي المرجع بأنه ذلك الاختبار الذي يستخدم في تقييم أداء الفرد بالنسبة إلى محك أو

مستوى أداء مطلق دون الحاجة إلى مقارنة أدائه بأداء الأفـراد الآخـرين(عـلام، 2006 . ب).

ويمكن الرجوع لمزيد من التفاصيل إلى (عودة، 2004؛ علام، أ، ب 2006؛ ربيع، 2008)؛ النجار، 2010؛ الصمادي والدرابيع، 2004) .

8.1.2 أهمية الاختبارات التحصيلية من إعداد المعلم:

تعتبر الاختبارات الصفية التي يعدها المعلم مـن أكثـر أنـواع الاختبـارات التحصيلية شيوعاً واستخداماً، وذلك لما تلعبه من دور بارز في مؤسساتنا التعليميـة المختلفة، وخاصة في مدارسنا، بهدف تقييم الطلبـة، والوقـوف علـى مـستواهم التحصيلي والعملي، ومهما نرى من تقدم في شتى وسائل التقيـيم المختلفـة، إلا أن اختبارات من إعداد المعلم تبقى هي المتصدرة لوسائل التقييم المختلفة، على الـرغم مما تعانيه من عيوب وانتقادات .

فهي تشكل أهم أداة قياس، يستخدمها المعلم في تقـويم التحـصيل المدرسـي للطلاب، ويعرف الاختبار الصفي، بأنه عينة مختارة من السلوك (النواتج التعليمية) المراد قياسه، لمعرفة درجة امتلاك الفرد من هذا السلوك، وذلك من أجل الحكم على مستوى تحصيله، ويقوم المعلم بإجراء اختبارات صفية عديدة خلال العام الدراسـي وهذه الاختبارات، إما أن تكون يومية أو شهرية أو نصف فصلية أو فصلية (الظاهر آخرون، 2002).

ويعرف (عودة، 2004) الاختبار التحصيلي من إعداد المعلم بأنـه: طريقـة منتظمة لتحديد مستوى تحصيل الطالب لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تعلمها مسبقاً من خلال إجاباته عن عينة من الأسئلة التي تمثل ذلك المحتوى.

وتكمن أهمية اختبارات من صنع المعلم إذا أعدت إعداداً صحيحاً من خـلال عدة خصائص يمكن أن نجملها في النقاط التالية:

1. أنها تقيس بدقة أكثر درجة أو مدى تحقيق أهداف فصل دراسي معين أو وحـدة دراسية معينة لمعلم معين.

2. أنها تتماشى وبشكل دقيق مع تطور وتسارع المناهج الحديثة كما أنه لديها القدرة والقابلية للتكيف مع الأهداف التربوية والتعليمية الخاصة بالمعلم.
3. تساعد المعلم في قياس معرفة التلاميذ في بعض مجالات المحتوى وليس كل المحتوى.
4. تعتبر القاعدة الأساسية في تقويم تحسن الطلبة في المدرسة ومتابعة مستوياتهم التحصيلية.
5. يمكن تطبيقها أكثر من مرة وتقديمها بشكل متكرر.
6. أكثر ارتباطاً بالأهداف التعليمية وقدرات الطلبة ومستوياتهم لكونها تكتشف حاجات وخلفيات ومواطن القوة والضعف، كما يمكن للمعلم أن يكيفها بما يتناسب ويلاءم قدرات وعقليات التلاميذ (آفيان ووليم، 2003).
7. قياس مخرجات التعلم والتعرف على مدى تحقيق الأهداف التربوية، كما تساعد على تشخيص صعوبات التعلم عند التلاميذ، مما يساعد على حسن توجيههم وإرشادهم (منسي وصالح، د.ت).

9.1.2 أهمية امتلاك المعلم للكفايات المعرفية اللازمة في بناء الاختبارات التحصيلية .

ويرى ثروندايك وهيجن (Thorndike & Hagen,1979) المشار إليهما في دراسة (الريامي، 2008) أن الاختبارات التحصيلية من المهام الأساسية والهامة التي يقوم بها المعلم، وإذا كانت الكفايات والمهارات اللازمة للتدريس، من الجوانب الهامة التي يجب أن يمتلكها المعلم ليتمكن من نقل مادة التعلم إلى المتعلمين بشكل سليم، فإن الكفايات المعرفية لإعداد وبناء الاختبارات التحصيلية تمثل جانباً أساسياً من جوانب عملية تقييم مدى امتلاك المتعلمين لمادة التعلم.

ويرى (عبد الهادي، 2001) إن عملية بناء الاختبارات ترتكز على نقطتين هامتين هما: المهارة والكفاية لدى المعلم في بناء الاختبار، والاستخدام العلمي والصحيح للنتائج التي حصل عليها الطلبة في الاختبار.

لذا فان الحرص على بنائها واكتساب المهارات والمعـارف اللازمـة لكيفيـة إعدادها وبناءها، تعد من الأمور الهامة التي يجب على كل معلم أن يحرص عليهـا ويحاول اكتسابها، ليؤدي عمله بالشكل المطلوب منه، ويكون اختباره أداة جيدة يمكن الاعتماد عليها كأداة من أدوات التقويم الجيدة، التي تمكنـه مـن تقيـيم القـدرات التحصيلية للطلبة بشكل دقيق والتعبير عن مستوياتهم بطريقة علمية.

10.1.2 الكفايات المعرفية اللازمة في بناء الاختبارات التحصيلية:

كما سلف، فإن اتخاذ قرارات تربوية صحيحة مختلفة بشأن الطلبـة يتطلـب إجراء عملية تقييم دقيقة لأداء الطلبة وكفاياتهم، وهذا يتطلب معلماً قادراً على إجراء ذلك التقييم من خلال اختبارات تحصيلية صالحة لذلك التقييم، وهذا لا يتـأتى إلا إذا كان المعلم يمتلك الكفايات المعرفية اللازمة لبناء الاختبارات التحصيلية.

ويذكر (جامل، 1998) أن الكفايات التعليمية لدى المعلم تصنف إلـى أربعـة أنواع هي: الكفايات المعرفية أو النوعية: وتتمثل في المعارف والمفاهيم والمعلومات التي يتزود بها المعلم. وكفايات وجدانية: تتمثل في الاتجاهات والميول التي يتبناهـا المعلم والقيم التي يؤمن بها. وكفايات أدائية أو سلوكية: وتتضمن المهارات النفـسية الحركية، وتشير إلى كفايات الأداء التي يظهرها الفرد. وكفايات إنتاجية: وتتمثل في إثراء أداء المعلم للكفايات الثلاث السابقة في برامج الأعداد والتدريب.

ويقصد بالكفايات المعرفية في بناء الاختيارات التحصيلية: مقدار المعلومـات والمعارف المتعلقة ببناء الاختبارات التحصيلية المتوفرة لدى أي معلم، وهي مرتبطة بخطوات بناء الاختبارات التي يعدها المعلم لقياس التحصيل الدراسي والتأكـد مـن تحقيق الأهداف التعليمية لوحدة أو مادة دراسية في الغالب (الزهراني، 2002) .

وقد قام (الطراونة، 2006) بتحديد الكفايات المعرفية فـي بنـاء الاختبـارات التحصيلية وحصرها في ستة مجالات كالآتي:

المجال الأول: معرفة المعلم للأهداف التعليمية ودورها في عملية التعلم والتعليم:

حيث يجب أن يكون قادراً على التمييز بـين الهـدف التربـوي والتعليمـي والسلوكي، وتحديد أوجه النقص في صياغة الهدف السلوكي وفقاً لشروط صياغته، كما يجب أن يكون لديه القدرة على تصنيف الأهداف المعرفية وفقاً لتصنيف بلوم.

المجال الثاني: معرفة المعلم بجدول المواصـفات ودوره فـي بنـاء الاختبـارات التحصيلية، بالإضافة إلى كيفية اشتقاق الأوزان النسبية لمكونات جدول المواصفات وتحديد أعداد الفقرات لكل خلية .

المجال الثالث: معرفة المعلم بكيفية اختيار الفقرات المناسبة لقياس أهدافه:

بحيث يقدر على تحديد مزايا كل نوع من أنواع الفقرات وكذلك عيوبهـا، وأن ينتقى الفقرات المناسبة لكل هدف أو مستوى، إلى جانب معرفته بخصائص الفقـرة الجيدة لكل نوع من أنواع الفقرات الاختبارية.

المجال الرابع: معرفة المعلم بطرق انتقاء فقرات الاختبار وتهيئته بشكله النهائي:

حيث يجب أن يعرف المعلم طرق تحليل الفقرات (معامل الـصعوبة، معامـل التميز، فعالية البدائل)، وكيفية ترتيب الفقرات وفقاً لتحليلها أو محتواها أو نوعهـا، بالإضافة إلى معرفة شروط كتابة تعليمات الاختبارات التحصيلية.

المجال الخامس: معرفة المعلم بخصائص الاختبار الجيد:

بحيث يعرف أن يميز بين الصدق والثبات، ويحدد الإجـراءات التـي يمكـن بواسطتها الحصول على مؤشرات عنهما، وكيفية تفسيرهما.

المجال السادس: معرفة المعلم بتصحيح الاختبار وتفسير نتائجه:

كأن يعـرف طـرق تـصحيح الاختبـارات التحـصيلية بنوعيهـا المقاليـة والموضوعة، والتفريق بين الطريقة الكلية والتحليلية في تصحيح الأسـئلة المقاليـة والموضوعية، كما يجب أن يقدم وصفاً للبيانات من خلال مقاييس النزعة المركزية والتشتت والمئينات والدرجة المعيارية .

ويشير(عبد الهادي، 2001) إلى بعض الكفايات التي من المفترض أن يمتلكها المعلم في مجال تقويم التحصيل وهي:

أ - الكفايات الأكاديمية: وتشمل معرفة المعلم الواسعة والعميقة للمادة التـي يقـوم على تدريسها وقدرته على تحليلها .

ب - الكفاية التقويمية: وتشمل هذه الكفاية على المهارات التالية:

1. معرفة أنواع الاختبارات التحصيلية وكيفية إعدادها.
2. كتابة فقرات الاختبارات التحصيلية بصورة صحيحة.
3. تطبيق الاختبار وتصحيحه واستخراج نتائجه.
4. تصنيف وتحليل وتفسير نتائج الطلاب في هذه الاختبارات.
5. إصدار الأحكام والقرارات والتوصيات على شكل تقارير تسهم في تحـسين العملية التعليمية.

ج- الكفايات النفسية: وتشمل معرفة المعلم بخصائص الطلاب، من حيث قـدراتهم وميولهم ورغباتهم واتجاهاتهم وسماتهم الشخصية وبيئاتهم.

وخلاصة القول فإن تقييم أداء المعلم لمعرفة مدى امتلاكه لمثل هذه الكفايـات، يعد ركناً مهماً في العملية التعليمية، لما له من تأثير في أدائه التعليمي وممارسـاته التعليمية، وكذلك فإن تحديد الجوانب التي يحتاج فيها إلى دعم ومساعدة، كالتوجيـه والتدريب والجوانب التي توضح نقاط قوته وتمكنه لدعمها وتعزيزها يعـد إجـراءاً أساسياً لتصحيح مسار عملية التعليم وتقويم الطلبة ويعمل على تهيئة فرص وظروف تعلم جيدة وممتعة للتلاميذ (الحريري، 2007) .

2.2 الدراسات السابقة:

ظهرت العديد من الدراسات التي تناولت الاختبارات التحصيلية التـي يعـدها المعلم، وفيما يلي استعراض لبعض تلك الدراسات في قسمين: دراسـات عربيـة، دراسات أجنبية.

1.2.2: الدراسات العربية:

ففي دراسة أجراها (جرادات، 1988) هدفت للتعرف على مدى معرفة معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في الأردن بكفايات بناء الاختبارات المدرسية، وممارستهم لها، وأثر كل من الخبرة والدرجة العلمية والنوع الاجتماعي على هـذه المعرفـة، حيث طبق اختبار خاص بكفايات بناء الاختبارات المدرسية علـى عينـة عـددها

(298) معلماً من معلمي العلوم في محافظة إربد، لتقدير درجة ممارسـتهم لبنـاء الاختبارات من خلال تحليله لـ(120) اختباراً أعدها المعلمون لطلبـتهم، وذلـك بالملاحظة المباشرة، وقد أشارت النتائج إلى أن معرفة المعلمين وممارستهم لهـذه الكفايات لم تصل إلى المستوى المطلوب تربوياً وهو (80%)، وأظهـرت النتـائج فروقاً دالة إحصائياً لصالح حملة البكالوريوس فما فوق ولذوي الخبرة القصيرة فـي الميدان. وقد أوصت الدراسة بتأهيل المعلمين قبل الخدمة وأثنائها، لرفع كفاياتهم في بناء وإعداد الاختبارات التحصيلية الجيدة.

كما أجرى (الزهراني، 2002) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المدينة المنورة للكفايات المعرفية لإعداد الاختبارات التحصيلية، ومعرفة مدى الاختلاف في هذه الدرجة تبعاً لاختلاف بعض المتغيرات التي حددتها الدراسة (المؤهل العلمي، مؤسسة إعـداد المعلـم، الخبـرة التعليمية في مجال التدريس، التدريب في مجال القياس و التقويم)، ولتحقيق أهـداف الدراسة قام الباحث ببناء استبانة ضمت (107) عبارة، موزعة على ثماني مجالات يمثل كل مجال منها إحدى كفايات إعداد الاختبـارات التحـصيلية التـي حـددتها الدراسة، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن درجة امتلاك معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للكفايات المعرفية لإعداد الاختبارات التحصيلية بشكل عام كانت متدنية حيث بلغت النسبة المئوية لهذه الدرجة 52.1%.

كذلك فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحـصائية فـي درجـة امتلاك الكفايات لصالح مجموعات المعلمين ذوي المؤهل الأعلى، وخريجي كليـات المعلمين والحاصلين على دورة في مجال القياس والتقويم، وخلصت الدراسة إلـى مجموعة من التوصيات منها:

ضرورة الاهتمام بالتدريب العملي (ورش العمـل) فـي بنـاء الاختبـارات التحصيلية في برامج إعداد المعلمين نظراً لأهمية الاختبارات التحصيلية باعتبارهـا الوسيلة الأكثر شيوعاً واستخداماً من قبل المعلمين لقياس التحصيل الدراسي، وكذلك ضرورة الاهتمام بالجانب النظري أثناء الإعداد في كليات التربيـة والمتمثـل فـي إكساب الطلاب المعلمين مهارات وكفايات بناء الاختبارات التحصيلية.

كما قدم (الطراونة، 2006) دراسة هدفت إلى بناء اختبار محكي المرجع لقياس كفايات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية وتكون الاختبار من(70) فقرة توزعت على ستة مجالات تغطي ما يحتاجه المعلم من معارف ومهارات عند بنائه لاختبارات التحصيل، وتكونت عينة الدراسة من (637) معلماً ومعلمة من معلمي الثانوية، وأظهرت النتائج أن معرفة معلمي المرحلة الثانوية لم تصل إلى المستوى المقبول وهو عدم الحصول على درجة (45) وهي تمثل نسبة (64%) من أهدافه.

وقد أوصى الباحث بتنظيم دورات تدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية لتزويدهم بالمعرفة النظرية والتطبيقية في مجال الاختبارات التحصيلية.

وقد أجرى (الرحبي، 2008) دراسة هدفت لمعرفة درجة امتلاك معلمي الرياضيات للكفايات المعرفية الأساسية لإعداد الاختبارات التحصيلية بالحلقة الثانية من التعليم (الأساسي) بسلطنة عمان تبعاً لمتغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية)، وقام الباحث بإعداد استبانة للكفايات المعرفية لإعداد الاختبارات التحصيلية وتكونت من (84) فقرة موزعة على ستة مجالات طبقت على (310) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات، وأظهرت النتائج أن المعلمين يمتلكون كفايات إعداد الاختبارات بدرجة عالية، وأن المعلمين الذكور يمتلكون هذه الكفايات بدرجة أعلى من المعلمات في بعض الكفايات، كالتهيئة والتخطيط وتصحيح الاختبار وتحليله، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمين للكفايات تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل.

كما قام (الريامي، 2008) بدراسة كشفت عن درجة التزام معلمي الشهادة الثانوية العامة بمعايير بناء الاختبارات التحصيلية المتبعة في سلطنة عمان، وتكون مجتمع الدراسة من نماذج الاختبارات التي يعدها معلمو الشهادة الثانوية العامة لمادتي الثقافة الإسلامية والدراسات الاجتماعية للصف الثاني عشر موزعين على (7) مناطق بها (164) مدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (159) مدرسة، أي استخدام (159) نموذج اختبار لكلا المادتين الدراسيتين (الثقافة والدراسات)، وقد استخدم الباحث بطاقة تحليل تحتوي على معايير بناء الاختبارات التحصيلية المتبعة لكل من مادتي الثقافة والدراسات، وتكونت الأداة من (44) معياراً موزعة على

ثلاثة مجالات هي التخطيط لإعداد وبناء الاختبار (6)، وطباعة وإخراج الاختبـار (17)، وفقرات الاختبار (21)، وتوصلت الدراسة إلى أن درجـة التـزام معلمـي الشهادة الثانوية العامة لمادتي الثقافة الإسلامية والدراسات الاجتماعية لمعايير بنـاء الاختبارات لم تصل إلى درجة الالتزام المقبولة تربويا،(85) وكذلك فإن متغيـرات النوع الاجتماعي والخبرة والتفاعل فيما بينهما لم تظهر فروقاً ذات دلالة إحـصائية بدرجة التزام معلمي الشهادة الثانوية العامة بمعايير بناء الاختبارات التحصيلية، وقد أوصى الباحث بإجراء دراسة لمعرفة الأسباب التي تدعو المعلمين لعـدم الالتـزام بالمعايير كماً ونوعاً.

2.2.2 الدراسات الأجنبية:

دراسة نيومن (Newman, 1981) والتي اهتمت بتحديد مدى فهم المدرسـين لمهارات ومبادئ بناء الاختبارات، وكان هدف الدراسة التعرف على مـدى فهـم المدرسين لمبادئ بناء الاختبارات وبحث العلاقة بين كفايـة الاختبـارات الـصفية وبعض المتغيرات كالمؤهل العلمي والخبرة، وقد استخدم استبانتين الأولى لتحديـد فهم المعلمين لمبادئ الاختبار، والثانية لتقييم الاختبارات التي يعـدها المدرسـون، وأظهرت نتائج الدراسة أن لدى المدرسون فهما متوسطا لمبادئ و مهـارات بنـاء الاختبارات الصفية، بالإضافة إلى أن كفاية المدرس بالاختبارات الصفية تزداد مـع الخبرة والمؤهل العلمي.

وقام مارسو وبيج (Marso and Pigge , 1988) بدراسة هدفت إلى تقيـيم وتحليل (175) اختبارا من إعداد المعلم من حيث إجراءات التطبيق، والمتطلبـات المعرفية لإعدادها، وأخطاء بناء الفقرات، وكان التركيز على تقييم طبيعة ونوعيـة الاختبارات التي يعدها المعلمون في المدارس العامة، وقد وجد الباحثان أن المعلـم العادي يبني ما معدله (52.1) اختبارا سنويا، كمـا وجـدا كـذلك أن المعلمـين يستخدمون بكثرة أسئلة الاختيار من متعدد، وأسئلة المزاوجـة، وفقـرات الإجابـة القصيرة، وأنهم كانوا نادرا ما يستخدمون أسئلة المقال، وكذلك التحليلات الإحصائية

لنتائج اختباراتهم. وتبين أن معظم اختبارات المعلمين كانت فقراتها في مستوى المعرفة فقط، و أن الفقرات تضمنت أخطاء في بنيتها بشكل واضح.

أما كوفمن وجونسون وكاردوس (Kauffman, Johnson, and Kardos 2002,) فقد أجروا دراسة هدفت إلى معرفة مدى تمتع المعلمين الجدد بمهارات إعداد الاختبارات، واختار الباحثون لهذه الغاية (50) معلماً في السنة الأولى والثانية في ولاية مانتشوستس الأمريكية.

وبعد إجراء المقابلات مع أفراد العينة اتضح أن المعلمين المتدربين لا يضعون أسئلة تلتقي مع أهداف المنهج، لذا فقد انتهت الدراسة بوضع سياسة منهجية تمكن المعلمين من وضع اختبارات تحقق أهداف المنهج دون الاقتصار على نوع معين من مستويات الأهداف التربوية.

مناقشة الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة نجد أنه يمكن مناقشتها من عدة أوجه:

أولاً: من حيث مشكلة الدراسة: حيث أن هناك دراسات تتفق مع الدراسة الحالية من حيث تناولها لتقييم الكفايات المعرفية لدى المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية، وهذا ما تناولته دراسة (جرادات، 1988) وكذلك دراسة (الرحبي، 2008)، ودراسة (الطراونة، 2006)، ودراسة (الزهراني، 2002)، ودراسة كل من (نيومن، 1981)، و مارسو وبيج (Marso and Pigge, 1988)، و (كوفمان ورفاقه، 2002)،.

ثانيا: من حيث الأداة المستخدمة في الدراسة: فهناك دراسات اتفقت مع الدراسة الحالية في استخدامها الاختبار كأداة للدراسة مثل دراسة (جرادات، 1988) ودراسة (الطراونة، 2006)، ومنها من استخدم الاستبانة كأداة مثل دراسة كل من (نيومن، 1981) ودراسة (الزهراني، 2002) وكذلك دراسة (الرحبي، 2008)، ومنها من استخدم المقابلة كدراسة مثل دراسة (كوفمان ورفاقه، 2002)، ومنها من استخدم بطاقة تحليل كما في دراسة (الريامي، 2008)، ومنها من استخدمت تقييم الاختبارات من إعداد المعلم كدراسة مارسو وبيج (Marso and Pigge , 1988).

ومهما تعددت الأدوات المستخدمة في تقييم مدى امتلاك المعلمين للكفايات المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية، يبقى الاختبار أهم أداة مستخدمة في هذا المجال لكونه يعكس الخبرة العملية للمعلم في هذا المجال بعكس الأدوات الأخرى .

وقد دلت نتائج الدراسات السابقة على أن معرفة المعلمين بالكفايات المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية تتراوح بين الضعيف والمتوسط والعالي.

وقد أفادت الدراسات السابقة في بناء إطار نظري للدراسة بالإضافة إلى توظيف أداة لجمع البيانات وتناول فئة من المعلمين الذين تخرجوا من كليات إنسانية وليست علمية كما جاء في دراسة (الرحبي، 2008)، كذلك فقد تمت الإفادة من دراسة (الطراونة، 2006) في تحديد المستوى الأدنى المقبول للأداء على الاختبار كمحك للحكم على الإتقان / عدم الإتقان وذلك .

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

يتضمن هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها وطريقة اختيارها، والأداة المستخدمة للتعرف على الكفايات المعرفية لمعلمي التربيـة الإسـلامية فـي بنـاء الاختبارات التحصيلية.

1.3 مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الإسـلامية بمحافظـة ظفـار بسلطنة عمان والبالغ عددهم الإجمالي (328) معلماً ومعلمة مـوزعين فـي (151) مدرسة، كما جاءت في إحصائيات المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة ظفـار للعام (2010/2009)، والجدول (1) يوضح توزيع أفـراد مجتمـع الدراسـة وفقـاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، مكان العمل) .

الجدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقا لمتغيرات الدراسة

المتغير	مستوى المتغير	العدد	النسبة
النوع الاجتماعي	ذكور	175	%53,3
	إناث	153	%46,6
	المجموع	328	%100
	داخل صلالة	221	%67,3
مكان العمل	خارج صلالة	107	%32,6
	المجموع	328	%100

2.3 عينة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة قام الباحث باختيار عينة عشوائية طبقية وبنسبة تقريبية (50%) من مجتمع الدراسة بحسب موقع المدرسة (داخل الولاية / خارج الولاية)

أ- طبقية بحسب موقع المدارس داخل وخارج ولاية صلالة:

حيث تم تقسيم المدارس بحسب موقعها إلى طبقتين:

1. مدارس ولاية صلالة، بحيث تم حصر جميع مدارس الولايـة ومراحلهـا العام والأساسي وبلغ عددها الإجمالي حوالي (95) مدرسة تـم اختيـار منها(59) مدرسة وبنسبة (62.1 %) تقريباً.

2.مدارس خارج ولاية صلالة: وبلغ عددها الإجمالي حوالي (56) مدرسة تم اختيار (20) مدرسة منها وبنسبة (35.7 %) تقريباً.

ب- عينة عشوائية بسيطة على مستوى المدارس:

تم حصر جميع مدارس ولاية صلالة وبلغ عددها (95) مدرسـة منهـا (36) مدرسة ذكور و(59) مدرسة إناث، ثم تم الاختيار بطريقة عشوائية مـن مـدارس الذكور (22) مدرسة، ومن مدارس الإناث (37) مدرسة بحيـث يكـون عـددها الإجمالي (59) مدرسة على مستوى ولاية صلالة وبنسبة (62.1).

أما مدارس خارج الولاية فقد بلغ عددها الإجمالي (56) مدرسـة منهـا (26) مدرسة ذكور و(30) مدرسة إناث، ثم تم الاختيار بطريقة عشوائية على مـستوى مدارس الذكور (9) مدارس، ومن مدارس الإناث (11) مدرسة بحيث يكون عددها الإجمالي (20) مدرسة خارج ولاية صلالة وبنسبة (35.7%).

ج- عينة متيسرة على مستوى المعلمين والمعلمات:

نظراً لاختلاف التوزيع السكاني لكل منطقة، ونظراً لاختلاف حجم المـدارس في تلك المناطق لبعدها أو قربها من مركز الولاية، وبالتالي اختلاف عدد المعلمين من مدرسة إلى أخرى حسب الاحتياجات التربوية، فقد اقتضت الحاجة إلى أخذ عينة متيسرة من كل مدرسة من المدارس التي تم اختيارها، وبذلك فقد تـم تطبيـق أداة الدراسة على ما تيسر من معلمي تلك المدارس، فأحياناً نجد بعض المدارس تـضم

خمسة معلمين يتيسر منهم ثلاثة لغياب أحدهم أو انشغال آخر، وأحياناً نجد في المدرسة ثلاثة معلمين جميعهم متيسرون فيتم أخذهم .

الجدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيرات الدراسة

المتغير	مستوى المتغير	العدد	النسبة
النوع الاجتماعي	ذكور	77	%45
	إناث	94	%55
	المجموع	171	%100
	داخل صلالة	110	%64,4
مكان العمل	خارج صلالة	61	%35,7
	المجموع	171	%100

3.3 أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة فقد اعتمد اختبار محكي المرجع لتقييم مدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية في محافظة ظفار بسلطنة عمان للكفايات المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية، والذي أعده (الطراونة, 2006)، وتم التأكد من خصائصه السيكومترية من صدق وثبات وغيرها، ولكون هذا الاختبار مناسب لمثل هذه الدراسة، فقد تم اعتماده وتطبيقه في هذه الدراسة.

4.3 وصف الأداة وخصائصها في صورتها الأولية :

تم استخدام اختبار محكي المرجع بهدف تقييم مدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية في محافظة ظفار بسلطنة عمان للكفايات المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية، والذي أعده (الطراونة، 2006) وقد تضمن بناء الاختبار الخطوات التالية :

1 . تحديد الغرض من الاختبار، حيث كان الهدف من الاختبـار قيـاس كفايـات المعلمين في بناء اختبارات التحصيل.

2. تحديد المجالات التي يمكن أن تغطي ما يحتاجه المعلم في مجال بناء اختبارات التحصيل.

3. تحديد الأهداف التي تغطي كل مجال من مجالات بناء الاختبـارات التحـصيلية (الأهداف المرحلية).

4. تحليل الأهداف المرحلية النهائية لكل مجال من مجالات بناء الاختبارات إلـى أهداف تفصيلية سلوكية .

5. بناء مفردات الاختبار(الفقرات) بحيث تغطي الأهداف النهائية وأهدافها التفصيلية للمجالات الستة في بناء اختبارات التحصيل.

6 .تم تجهيز الاختبار بصيغته الأولية والمكون من (80) فقرة من الاختيار مـن متعدد، وتجريبه على مجموعتين مدربة وغير مدربة، ثم تم تصحيحه، لتحليـل فقراته فيما بعد.

7 .تم تحليل فقرات الاختبار محكي المرجع بالطريقة التي تعتمـد علـى قيـاس مجموعتين مدربة وغير مدربة، وثم تم حساب معامل حساسية الفقرة، ومعامـل التمييز ومعامل الصعوبة من أجل انتقاء فقرات الاختبار فيما بعد.

8 . تم انتقاء فقرات الاختبار بصورته النهائية، باستخدام المعيار (0.20) حسب ما أوضحه إيبل وفرسبي (Ebel and Frisbe , 1991) (المشارإليه في الطراونـة، 2006)، الذي يصف الفقرات الحاصلة على تمييز (0.20) فأكثر علـى أنهـا فقرات جيدة، واستخدم المعيار (0.30 – 0.75) لاختيار الفقرات وفقا لمعامـل الصعوبة. حيث تم الاحتفاظ ب (70) فقرة لقوة معامل تميزها وصعوبتها من أصل (**80**) فقرة، وتم حذف (10) فقرات، لضعف معامل تمييزها وصـعوبتها، بحيث استقرت الصورة النهائية للاختبار على (70) فقرة.

دلالات الصدق للأداة:

فقد قام (الطراونة ، 2006) باستخراج دلالات الصدق التالية:

أولا : دلالة صدق المحتوى :

تم التأكد من دلالة صدق المحتوى، وذلك باستخدام طريقة جانيه (Gagne) في تحليل المهام وقد أمكن تغطية هذا المجال بعدد محدد من الفقرات ترتبط بهذه الأهـداف وتم اختيار عينة من هذه الفقرات الـ (70) موزعة على المهارات حـسب أهميتهـا، وتمثل هذا المجال أفضل تمثيل، ولذلك يمكن الافتراض أن الاختبار صادق من حيـث المحتوى .

ثانياً : دلالة الصدق التمييزي :

تم حساب مؤشر الصدق التمييزي للاختبار من خلال إجراء اختبـار "ت" علـى عينتين مستقلتين، أحدهما متدربة، والأخرى غير متدربة، وبلغ حجم كل منهما (40) فرداً، وتوصلت النتائج إلى أن المجموعة المدربة تفوقت علـى المجموعـة غيـر المدربة بمتوسط حسابي بلغ (58.05) بعكس المجموعة غير المتدربـة والبـالغ متوسطها الحسابي (23.95)، ولعل ذلك يشير على صدق الاختبار وقدرتـه علـى التمييز بين المجموعتين .

ثالثاً : دلالة صدق البناء الداخلي :

تم حساب معامل الارتباط بين مجالات الاختبار والدرجة الكلية كمؤشـر علـى صدق البناء الداخلي للاختبار، وكشفت النتيجة بأن معاملات ارتبـاط المجـالات مـع الدرجة الكلية تراوحت ما بين (0.61- 0.88)، مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدلالات صدق البناء الداخلي .

دلالات الثبات للأداة :

وللتحقق من ثبات الاختبار تم استخدام الطرق التالية لتقدير دلالات ثبات:

أولا: التجزئة النصفية:

تم حساب معاملات الثبات المحسوبة بطريقة التجزئة النصفية تراوحت ما بـين (0.51 و 0.79) لمجالات الاختبار الستة، وأن معامل ثبات الاختبار ككل بلغ (0.88).

ثانيا: طريقة (كودر – ريتشاردسون – 20) .

أما معاملات الثبات المحسوبة بطريقة(Kr-20) فقد تراوحـت مـا بـين (0.53 و0.78) لمجالات الاختبار الستة، وأن معامل ثبات الاختبار ككل بلغ (0.88) .

تقدير مستوى الإتقان (المحك) على الاختبار :

لتقدير مستوى الأداء على الاختبار، استخدمت طريقة المجموعات المتناقضة (Contrasting groups method)، وتقوم هذه الطريقة على اختيار مجموعتين من الأفراد إحداهما مدربة والأخرى غير مدربة على الكفاية المطلوبة، ثم يطبق الاختبار على كلا المجموعتين، ويرسم منحنيان يمثلان عدد طلاب المجموعتين الذين حصلوا على درجات كلية مختلفة في الاختبار، ويمكن اعتبار نقطة تقاطع المنحنيين بمثابة قيمة تقديرية للمحك الذي يمثل مستوى الأداء المطلوب وهي الدرجة (45)، وبذلك تكون هي الدرجة التي تحدد مستوى الإتقان على هذا الاختبار (الاختبار المعرفي لقياس كفايات المعلمين في مجال بناء اختبارات التحصيل)، وبالتالي فان أي فرد في المجموعتين التي طبق عليهما الاختبار يعد متمكناً من المعارف التي يقيسها الاختبار إذا حصل على درجة (45) وهي تمثل نسبة (64%) من أهدافه، وقد تم اعتماد هذا المحك للحكم على الإتقان / عدم الإتقان في هذه الدراسة وذلك لتعذر الوصول إلى مجموعة مدربة مماثلة في السلطنة، وبذلك تكون درجة المحك المستخدم للتصنيف إلى متقن / غير متقن = 38 / 59 وتقابل ما نسبته 64 % من مجموع الدرجة على الاختبار .

5.3 ما تم اتخاذه على الاختبار في هذه الدراسة:

لقد اعتمد في هذه الدراسة على اختبار محكي المرجع لتقييم مدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية في محافظة ظفار بسلطنة عمان للكفايات المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية، والذي أعده (الطراونة، 2006) وذلك لكونه مناسباً لمثل هذه الدراسة، فقد كان الاختبار بصورته الأولية يتكون من (70) فقرة من نوع أسئلة الاختيار من متعدد يغطي المجالات الستة للكفايات المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية، وبعد عرض الاختبار على مشرف الرسالة وهو من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال القياس والتقويم من حيث محتوى الفقرات وطريقة صياغتها، فقد

تم الاحتفاظ بـ (59) فقرة لوضوح صياغتها ودقة محتواها، وتم حذف بعض الفقرات وعددها (11) فقرة لعدم وضوح صياغتها، بحيث استقرت الصورة النهائية للاختبار الذي تم تطبيقه في هذه الدراسة على (59) فقرة، والملحق (د) يوضح قائمة الفقرات التي تم حذفها علما بأن هناك فقرات مشابهة تقيس الأهداف التي تم حذف فقراتها.

6.3 : تطبيق الاختبار :

بعد الانتهاء من إجراءات المتخذة على الاختبار في هذه الدراسة، وتحديد مستوى الإتقان على الاختبار، تم تطبيق الاختبار على أفراد العينة وذلك بعد الحصول على موافقة وزارة التربية والتعليم، وقد وزع الاختبار على معلمي المدرسة الواحدة، وتم جمع استجاباتهم في نهاية الوقت المحدد .

7.3 تصميم الدراسة ومتغيراتها:

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الوصفية والتي تهدف إلى تقييم مدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية في محافظة ظفار بسلطنة عمان للكفايات المعرفية في بناء الاختبارات التحيصيلية في ضوء متغيرات الدراسة، وبذلك تكون متغيرات الدراسة كما يلي:

1. المتغيرات المستقلة وتشمل:

أ- النوع الاجتماعي وله مستويان:

1. ذكر 2. أنثى

ب- مكان العمل وله مستويان :

1. مركزي : داخل ولاية صلالة **2. لا مركزي:** خارج ولاية صلالة.

2 . **المتغير التابع:** درجة امتلاك الكفايات المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية، وهو يقياس من خلال الدرجة التي يحصل عليها المعلم عند تطبيق أداة الدراسة المعتمدة وتتراوح هذه الدرجة من (0 إلى 59) .

وقد تم اختيار كل من متغيري النوع الاجتماعي، ومكان العمل لإمكانية جمـع البيانات الكافية عنهما، بينما تعذر اختيار كل من متغيري الخبرة والمؤهل العلمـي لعدم توفر البيانات الكافية عنهما

الفصل الرابع
عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

يتضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً لنتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء أسئلتها المطروحة والتي هدفت إلى تقييم مدى أمتلاك معلمي التربية الإسلامية في محافظة ظفار بسلطنة عمان للكفايات المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية، وفيما يلي عرضاً تفصيلياً لنتائج الدراسة ومناقشتها وفقاً لتسلسل أسئلتها وعلى النحو التالي:

1.4عرض النتائج :

أولا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والذي نصه:

" ما هي درجة كفاية معلمي التربية الإسلامية في محافظة ظفار بسلطنة عمان في بناء الاختبارات التحصيلية؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات ونسبة الإتقان لمعلمي التربية الإسلامية في محافظة ظفار بسلطنة عمان على اختبار تقييم الكفايات المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية على المستوى الكلي، وعلى مستوى كل مجال من مجالات الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية، كما تم حساب قيمة اختبار (ت) للفروق بين متوسط درجات أفراد العينة وبين المحك، وهو درجة المستوى المقبول للأداء على مستوى الاختبار ككل, وعلى مستوى كل مجال من مجالاته الستة والجدول رقم (4) يبين ذلك، فقد تم اعتماد المحك من الدرجة المخصصة للاختبار(38 /59) وتقابل ما نسبته (64 %) .

الجدول رقم (3)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب الإتقان و قيمة (ت) ومستوى الدلالة لدرجات معلمي التربية الإسلامية على مجالات اختبار الكفاية المعرفية والكفاية المعرفية ككل

الرتبة	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الفقرات	درجة المستوى المقبول	نسبة الإتقان (%)	قيمة (t)	مستوى الدلالة
1	معرفة المعلم بأنواع الفقرات	8.18	2.5	16	10.24	51.13	10.74-	*0.000
2	معرفة المعلم بالأهداف التعليمية	4.08	1.51	9	5.76	45.33	14.47-	*0.000
3	معرفة المعلم بخصائص الاختبار الجيد	4.29	1.86	10	6.4	42.90	14.84-	*0.000
4	معرفة المعلم بتصحيح الاختبار و تفسير نتائجه	3.03	1.76	11	7.04	27.55	29.79-	*0.000
5	معرفة المعلم بجدول المواصفات	1.07	0.86	4	2.56	26.75	22.52-	*0.000
6	معرفة المعلم بكيفية انتقاء الفقرات	1.92	1.51	9	5.76	21.33	33.11-	*0.000
	الكلي	22.58	5.51	59	37.76	38.27	36.02-	*0.000

* داله إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)

يتبين من الجدول (3) أن درجة الكفاية المعرفية لمعلمي التربية الإسلامية في بنـاء الاختبارات التحصيلية جاءت بدرجة متدنية على المـستوى الكلـي بمتوسـط أداء بلـغ (22.58) مقارنة بمتوسط الأداء المقبول وهو(37.76%)، وقد كان الفـرق ذو دلالـة إحصائية مما يشير إلى ضعف الأداء وتراوحت متوسطات الأداء لهذه المجـالات بـين (21.33% – 51.13 %) وجاء بالمرتبة الأولى مجال "معرفة المعلم بـأنواع الفقـرات الاختبارية وصياغتها " بمتوسط أداء مقداره (8.18) مقابل متوسط الأداء المقبول وهـو (10.24)، وقد كان الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية مما يشير إلى ضعف الأداء على هذا المجال, كما جاء في المرتبة الثانية "معرفة المعلم بالأهداف التعليمية ودورها فـي بنـاء الاختبارات التحصيلية" بمتوسط أداء مقداره (4.08)، مقابل متوسط الأداء المقبول وهـو (5.76)، وقد كان الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية, مما يشير إلى ضعف الأداء على هـذا المجال, أما المرتبة الثالثة فاحتلها مجال "معرفة المعلم بخصائص الاختبار الجيد" بمتوسط أداء مقداره (4.29) مقابل متوسط الأداء المقبول وهو (6.4)، وقد كان الفرق بينهمـا ذو دلالة إحصائية مما يشير إلى ضعف الأداء على هذا المجال, والمرتبة الرابعـة

مجال "معرفة المعلم بتصحيح الاختبار وتفسير نتائجه" بمتوسط أداء مقداره (3.03) مقابل متوسط الأداء المقبول وهو(7.04), وقد كان الفرق بينهما ذو دلالة إحـصائية مما يشير إلى ضعف الأداء على هذا المجال, أما المرتبة الخامسة فقد كـان مجـال "معرفة المعلم بجدول المواصفات ودوره في بناء الاختبارات التحصيلية" بمتوسـط أداء مقداره (1.07) مقابل متوسط الأداء المقبول وهو (2.56)، وقد كـان الفـرق بينهما ذو دلالة إحصائية مما يشير إلى ضعف الأداء على هذا المجال, أمـا مجـال "انتقاء فقرات الاختبار وتهيئة شكله النهائي" فجاء بالمرتبة الأخيـرة بمتوسـط أداء مقداره (1.92) مقابل متوسط الأداء المقبول وهو (5.76)، وقد كان الفرق بينهما ذو دلالة إحصائية مما يشير إلى ضعف الأداء على هذا المجال.

أولا: معرفة المعلم بالأهداف التعليمية ودورها في بناء اختبارات التحصيل:-

جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب الإتقان لكفاية المعلمين في مجال الأهداف التعليمية ودورها في بناء اختبارات التحصيل كمجال من مجالات الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية

الرتبة	رقم الفقرة	نتاج التعلم الذي تقيسه الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة إتقان الفقرة %
1	1	أن يعرف المعلم معنى الفعل في الهدف السلوكي	0.84	0.37	%84
2	5	أن ينظم المعلم الأفعال حسب قابليتها للقياس والملاحظة	0.77	0.42	%77
3	2	أن يحدد المعلم مواصفات الهدف السلوكي الإجرائي	0.57	0.50	%57
4	6	أن يحدد المعلم من يقوم بالأداء في الهدف التعليمي الدقيق	0.44	0.50	%44
5	4	أن يميز بين الأهداف المعرفية والانفعالية والمهارية	0.42	0.49	%42
6	9	أن يصنف المعلم أهدافا معرفية حسب تصنيف بلوم على مستوى التركيب	0.35	0.48	%35
7	3	أن يحدد المعلم مكونات الهدف التعليمي	0.27	0.45	%27
8	8	أن يصنف المعلم أهدافا معرفية حسب تصنيف بلوم على مستوى التطبيق	0.27	0.45	%27
9	7	أن يصنف المعلم أهدافا معرفية حسب تصنيف بلوم على مستوى المعرفة	0.14	0.35	%14
المجال ككل		-	4.08	1.51	45.33

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم(4) إلى أن المرتبة الأولى كانت للفقـرة (1) والتي تقيس نتاج التعلم " أن يعرف المعلم معنى الفعل في الهدف السلوكي " فقد بلغ متوسط أداء أفراد عينة الدراسة على تلك الفقـرة (0.84) وهـو أعلـى مـن

المستوى المطلوب وهو (64%) مما يشير إلى قوة الأداء على هـذه الفقـرة, أمـا المرتبة الثانية فقد جاءت الفقرة (5) والتي تقيس نتاج التعلم "أن ينظم المعلم الأفعال حسب قابليتها للقياس والملاحظة " فقد بلغ متوسط أداء أفراد عينة الدراسة على تلك الفقرة (0.77) وهو أعلى من المستوى المطلوب وهو (64%), مما يشير إلى قـوة الأداء على هذه الفقرة, أما بقية الفقرات فقد كان الأداء عليها أقـل مـن المـستوى المطلوب، وتراوحت متوسطات الأداء عليها بين (0.14 و 0.57) وكانت الفـروق بين متوسطات الأداء على تلك الفقرات والمتوسطات المقبولة ذات دلالة إحـصائية مما يشير إلى ضعف الأداء على هذه الفقرات .

ثانيا: معرفة المعلم بجدول المواصفات ودوره في بناء اختبارات التحصيل:

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة المعلم في جدول المواصفات ودوره في بناء اختبارات التحصيل كمجال من مجالات الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية

الرتبة	رقم الفقرة	نتاج التعلم الذي تقيسه الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نـسبة إتقـان الفقرة%
1	11	أن يعرف المعلم مكونات جدول المواصفات	0.44	0.50	%44
2	13	أن يعرف المعلم معايير تحديد الأوزان النسبية للمحتوى الدراسي في جدول المواصفات	0.29	0.46	%29
3	12	أن يحسب المعلم عدد الأسئلة الناتجة عن تقاطع نسبتين في جدول المواصفات	0.23	0.42	%23
4	10	أن يحدد المعلم الفائدة الرئيسية من جدول المواصفات في بناء أدوات القياس	0.11	0.32	%11
المجال ككل			1.07	0.86	26.75

تشير البيانات الواردة في الجدول (5) أن الأداء على جميع فقرات مجال " معرفـة المعلم بجدول المواصفات ودوره في بناء اختبارات التحصيل " قد كان أقل من المـستوى المقبول للأداء، وتراوحت متوسطات الأداء على تلـك الفقـرات بـين (0.11 و 0.44) وكانت الفروق بين متوسطات الأداء على تلك الفقرات والمتوسطات المقبولة ذات دلالـة إحصائية مما يشير إلى ضعف الأداء على هذه الفقرات .

ثالثا: معرفة المعلم بأنواع الفقرات الاختبارية وصياغتها:

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب الإتقان لمعرفة المعلم بأنواع الفقرات الاختبارية وصياغتها كمجال من مجالات الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمي التربية الإسلامية في محافظة ظفار في سلطنة عمان

الرتبة	رقم الفقرة	نتاج التعلم الذي تقيسه الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة إتقان الفقرة%
1	30	أن يحدد المعلم الفقرة المناسبة لهدف يقيس التذكر في فقرات إكمال الفراغ	0.77	0.43	%77
2	31	أن يعرف المعلم كيفية ترتيب الفقرات في الاختبارات التي يكتبها لتلاميذه	0.75	0.44	%75
3	29	أن يميز المعلم نواتج التعلم التي تقيسها الأسئلة من نوع إكمال الفراغ	0.73	0.45	%73
4	28	أن يميز المعلم نواتج التعلم التي تقيسها الأسئلة من نوع المزاوجة	0.67	0.47	%67
5	19	أن يحدد المعلم الشروط الواجب مراعاتها لتجنب التلميح بالإجابة بين المشتتات في أسئلة الاختيار من متعدد	0.66	0.48	%66
6	20	أن يعرف المعلم مميزات الاختبارات الموضوعية	0.57	0.50	%57
7	26	أن يعرف المعلم قواعد صياغة الأسئلة من نوع إكمال الفراغ	0.56	0.50	%56
8	27	أن يميز المعلم نواتج التعلم التي تقيسها الأسئلة الموضوعية	0.55	0.50	%55
9	25	أن يحدد المعلم الخطأ في صياغة فقرة من نوع أسئلة المزاوجة	0.52	0.50	%52
10	18	أن يعرف المعلم قواعد صياغة السؤال الجيد من نوع الاختيار من متعدد	0.45	0.50	%45
11	21	أن يعرف المعلم أبرز عيوب أسئلة الصواب والخطأ وهو ارتفاع نسبة التخمين	0.38	0.49	%38
12	17	أن يحدد المعلم فقرات الصواب والخطأ المصاغة جيدا عن غير المصاغة بشكل جيد	0.37	0.48	%37
13	22	أن يميز المعلم عيوب فقرات الصواب والخطأ	0.33	0.47	%33
14	24	أن يحدد المعلم قواعد صياغة أسئلة المزاوجة	0.33	0.47	%33
15	23	أن يعرف المعلم عيب أسئلة المزاوجة لفقرة ما	0.3	0.46	530
16	15	أن يميز المعلم بين اختبارات المقال واختبار الاختيار من متعدد	0.26	0.44	526
المجال ككل		-	8.18	2.5	51.13

بعد الرجوع إلى الجدول(6) يتضح أن المرتبة الأولى كانت للفقرة (30) والتي تقيس نتاج التعلم " أن يحدد المعلم الفقرة المناسبة لهدف يقيس التذكر فـي فقـرات إكمال الفراغ " فقد بلغ متوسط أداء أفراد عينة الدراسة على تلـك الفقـرة (0.77) وهو أعلى من المستوى المطلوب وهو (64%), مما يشير إلى قـوة الأداء علـى هذه الفقرة, أما المرتبة الثانية فقد جاءت الفقرة (31) والتي تقيس نتاج الـتعلم " أن

يعرف المعلم كيفية ترتيب الفقرات في الاختبارات التي يكتبها لتلاميذه " فقـد بلـغ متوسط أداء أفراد عينة الدراسة على تلك الفقرة (0.75) وهو أعلى من المـستوى المطلوب وهو(64%), مما يشير إلى قوة الأداء على هذه الفقرة, أما المرتبة الثالثة فقد جاءت الفقرة (29) والتي تقيس نتاج التعلم " أن يميز المعلم نواتج التعلم التـي تقيسها الأسئلة من نوع إكمال الفراغ " فقد بلغ متوسط أداء أفراد عينة الدراسة على تلك الفقرة (0.73) وهو أعلى من المستوى المطلوب وهو(64%), مما يشير إلى قوة الأداء على هذه الفقرة , أما المرتبة الرابعة فقد جاءت الفقرة (28) والتي تقيس نتاج التعلم " أن يميز المعلم نواتج التعلم التي تقيسها الأسئلة من نوع المزاوجة " فقد بلغ متوسط أداء أفراد عينة الدراسة على تلك الفقـرة (0.67) وهـو أعلـى مـن المستوى المطلوب وهو(64%), مما يشير إلى قوة الأداء على هذه الفقـرة, أمـا المرتبة الأخيرة فاحتلتها الفقرة (19) والتي تقيس نتاج الـتعلم " أن يحـدد المعلـم الشروط الواجب مراعاتها لتجنب التلميح بالإجابة بين المشتتات في أسئلة الاختيـار من متعدد " فقد بلغ متوسط أداء أفراد عينة الدراسة على تلك الفقرة (0.66) وهـو أعلى من المستوى المطلوب وهو(64%), مما يشير إلى قـوة الأداء علـى هـذه الفقرة**,** أما بقية الفقرات فقد كان متوسط الأداء عليها أقل من المستوى المطلـوب، وتراوحت متوسطات الأداء عليها بين (0.26 و 0.57) وكانـت الفـروق بـين متوسطات الأداء على تلك الفقرات و المتوسطات المقبولة ذات دلالة إحصائية ممـا يشير إلى ضعف الأداء على هذه الفقرات في ذلك المجال .

رابعا:مجال معرفة المعلم بانتقاء فقرات الاختبار وتهيئة شكله النهائي:

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب الإتقان لمعرفة المعلم بانتقاء فقرات الاختبار وتهيئة شكله النهائي كمجال من مجالات الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية

الرتبة	رقم الفقرة	نتاج التعلم الذي تقيسه الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة إتقان الفقرة%
1	35	أن يحدد المعلم المموه الذي بحاجة إلى حذفه واستبداله من خلال أعداد المستجيبين على البدائل	0.40	0.49	%40
2	40	أن يعرف المعلم القيمة الأنسب لمعاملي التمييز والصعوبة لفقرات اختبار معياري المرجع	0.25	0.43	%25
3	39	أن يحسب المعلم معامل تمييز سؤال مقالي ما بالاعتماد على بيانات معطاة	0.25	0.43	%25
4	37	أن يعرف المعلم القيمة الأنسب لمعامل صعوبة فقرة في الاختبارات معيارية المرجع	0.24	0.43	%24
5	32	أن يحسب المعلم معامل تمييز فقرة من نوع الاختيار من متعدد ما بالاعتماد على بيانات معطاة	0.23	0.42	%23
6	33	أن يحسب المعلم معامل صعوبة فقرة من نوع الاختيار من متعدد ما بالاعتماد على بيانات معطاة	0.16	0.37	%16
7	36	أن يحدد المعلم المموه الأفضل من خلال أعداد المستجيبين على البدائل	0.16	0.37	%16
8	34	أن يحدد المعلم المموه الذي بحاجة إلى إعادة نظر من خلال أعداد المستجيبين على البدائل	0.12	0.33	%12
9	38	أن يحسب المعلم معامل صعوبة سؤال مقالي ما بالاعتماد على بيانات معطاة	0.11	0.32	%11
المجال ككل		المجال ككل	1.92	1.51	21.33

يتضح من الجدول (7) أن مستوى أداء أفراد عينة الدراسة كان متدنيا علـى فقرات مجال" معرفة المعلم بانتقاء فقرات الاختبار وتهيئـة شـكله النهـائي " وأن الأداء على جميع فقرات المجال كان أقل من المستوى المقبول للأداء، وتراوحـت متوسطات الأداء على تلك الفقرات بين (0.11 و 0.40) وكانـت الفـروق بـين متوسطات الأداء على تلك الفقرات والمتوسطات المقبولة ذات دلالة إحصائية, ممـا يشير إلى ضعف الأداء على هذه الفقرات .

خامسا:معرفة المعلم بخصائص الاختبار الجيد:

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب الإتقان لمعرفة المعلم بخصائص الاختبار الجيد كمجال من مجالات الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية

الرتبة	رقم الفقرة	نتاج التعلم التي تقيسها الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة إتقان الفقرة %
1	48	أن يعرف المعلم أهم خاصيتين للاختبارات	0.64	0.48	%64
2	44	أن يحدد المعلم معنى صدق المحتوى	0.51	0.50	%51
3	14	أن يحدد المعلم نوع الأسئلة التي يتوقع أن تكون أقل صدقا وثباتا	0.49	0.50	%49
4	43	أن يعرف المعلم مفهوم الثبات	0.46	0.50	%46
5	42	أن يعرف المعلم مفهوم التمييز	0.46	0.50	%46
6	45	أن يعرف المعلم الإجراءات التي تزيد من ثبات الاختبار	0.42	0.49	%42
7	46	أن يعرف المعلم أنه كلما زاد معامل الارتباط بين درجات طلاب على اختبار ما طبق عليهم مرتين زاد ثبات الاختبار	0.42	0.49	%42
8	16	أن يعرف المعلم الإجراءات التي تزيد من ثبات أسئلة من نوع اختبار مقالي	0.4	0.49	%40
9	47	أن يعرف المعلم العلاقة بين ثبات الاختبار وخصائص الفئة المستهدفه	0.37	0.48	%37
10	41	أن يعرف المعلم معنى صدق الاختبار	0.12	0.33	%12
المجال ككل			4.29	1.86	42.90

تشير البيانات الواردة في الجدول (8) إلى أن المرتبة الأولى كانت للفقرة (48) والتي تقيس نتاج التعلم " أن يعرف المعلم أهم خاصيتين للاختبارات " فقد بلغ متوسط أداء أفراد عينة الدراسة على تلك الفقرة (0.64) وهو نفس المستوى المطلوب وهو (64%), مما يشير إلى المستوى المطلوب للأداء على هذه الفقرة, أما بقية الفقرات فقد كان الأداء عليها أقل من المستوى المطلوب، وتراوحت متوسطات الأداء عليها بين (0.12 و 0.51) وكانت الفروق بين متوسطات الأداء

على تلك الفقرات والمتوسطات المقبولة ذات دلالة إحصائية مما يشير إلى ضـعف الأداء على هذه الفقرات .

سادسا :مجال معرفة المعلم بتصحيح الاختبار وتفسير نتائجه:

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونسب الإتقان لمعرفة المعلم بتصحيح الاختبار وتفسير نتائجه كمجال من مجالات الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية

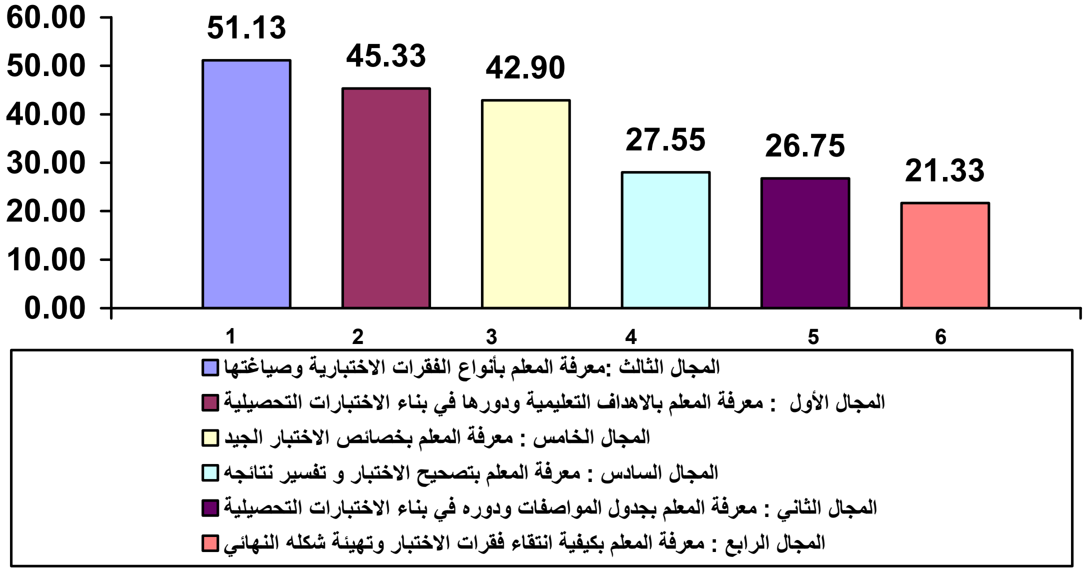
الرتبة	رقم الفقرة	نتاج التعلم الذي تقيسه الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة إتقان الفقرة%
1	49	أن يعرف المعلم الإجراءات السليمة لتصحيح أسئلة المقال	0.60	0.49	%60
2	57	أن يحسب المعلم قيمة الوسط الحسابي لمجموعة من العلامات	0.53	0.50	%53
3	54	أن يعرف المعلم معيار الحكم بالاختبار محكي المرجع	0.35	0.48	%35
4	50	أن يفسر المعلم المئين لقيمة ما	0.27	0.45	%27
5	51	أن يقارن المعلم بين درجتي طالب على اختبارين إذا أعطـي البيانات اللازمة	0.26	0.44	%26
6	58	أن يحسب المعلم الانحراف المعياري من خلال معطيات ما	0.22	0.41	%22
7	56	أن يفسر المعلم قيم الانحراف المعياري لمجموعة من البيانات	0.19	0.40	%19
8	55	أن يفسر المعلم أداء الطلبة على اختبار صعب من خلال شكل الالتواء	0.17	0.38	%17
9	53	أن يفسر المعلم أداء طالب إذا أعطي البيانات اللازمة	0.17	0.38	%17
10	52	أن يحسب المعلم الدرجة المعيارية لبيانات معطاة	0.15	0.35	%15
11	59	أن يحسب المعلم طول فئة ما	0.12	0.33	%12
المجال ككل			3.03	1.76	27.55

يتضح من الجدول (9) أن مستوى أداء أفراد عينة الدراسة كان متدنيا علـى فقرات مجال" معرفة المعلم بتصحيح الاختبار وتفسير نتائجـه " وأن الأداء علـى جميع فقرات المجال كان أقل من المستوى المقبول للأداء، وتراوحـت متوسـطات الأداء على تلك الفقرات بين (0.12 و 0.60) وكانت الفروق بين متوسطات الأداء على تلك الفقرات والمتوسطات المقبولة ذات دلالة إحصائية, مما يشير إلى ضـعف الأداء على هذه الفقرات .

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه:

" أين تكمن الحاجات التدريبية لدى معلمي التربية الإسلامية في محافظة ظفار في سلطنة عمان والمتعلقة بالمجالات المختلفة للكفايات المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية ؟"

اعتماداً على نتائج السؤال الأول والتي أظهرت تدني كفايات معلمي التربية الإسلامية في محافظة ظفار في سلطنة عمان في بناء الاختبارات التحصيلية على المستوى الكلي وعلى مستوى كل مجال من مجالات الدراسة, حيث تراوحت نسبة الإتقان لهذه المجالات (21.33 و 51.13), مما يشير إلى الحاجة التدريبية للمعلمين في جميع مجالات الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية، حيث جاء مجال"معرفة المعلم بأنواع الفقرات الاختبارية وصياغتها" بالمرتبة الأولى من حيث أقل مجال يحتاج فيه معلمي التربية الإسلامية للتدريب, وذلك بمتوسط أداء مقداره (51.13) ليصلوا إلى مستوى الأداء المطلوب وهو (64%)، وجاء بالمرتبة الأخيرة من حيث أكثر الحاجات التدريبية التي يحتاجها معلمي التربية الإسلامية للتدريب مجال "معرفة المعلم بكيفية انتقاء فقرات الاختبار وتهيئة شكله النهائي" حيث كان متوسط الأداء مقداره (21.33) وهو أقل من مستوى الأداء المطلوب وهو (64 %), والشكل (1) يوضح ترتيب الحاجات التدريبية لدى معلمي التربية الإسلامية حسب مجالات الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية .



شكل رقم (1)

الحاجات التدريبية لدى معلمي التربية الإسلامية في محافظة ظفار في سلطنة عمان حسب مجالات الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه:

" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمي التربية الإسلامية تعزى لمتغيري (النوع الاجتماعي، مكان العمل) والتفاعل بينهما؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمي التربية الإسلامية حسب المتغيرات الديموغرافية (النوع الاجتماعي، مكان العمل) على المستوى الكلي والجدول رقم (10) يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمي التربية الإسلامية حسب المتغيرات الديموغرافية (النوع الاجتماعي، مكان العمل) على المستوى الكلي للمجالات الستة في بناء الاختبارات التحصيلية

المجال	**المتغير**	**النوع الاجتماعي**				**الكلي**	
الكلي	مكان العمل	ذكر		أنثى			
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	داخل صلالة	22.26	5.60	22.36	5.67	22.31	5.61
	خارج صلالة	22.35	5.75	22.63	4.95	22.04	5.33
	الكلي	22.26	5.61	22.80	5.44	22.57	5.51

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (10) إلى وجود فروقات ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجة الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمي التربية الإسلامية في محافظة ظفار في سلطنة عمان تعزي لمتغيري النوع الاجتماعي ومكان العمل، وللكشف فيما إذا كانت هذه الفروقات ذات دلالة إحصائية تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA) للكشف عن وجود فروقات في درجة الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية يعزى لمتغيرات الدراسة المستقلة (النوع الاجتماعي، ومكان العمل) والجدول رقم (11) يوضح نتائج ذلك

جدول (11)

تحليل التباين الثنائي لدرجة الكفاية المعرفية مع متغيرات النوع الاجتماعي، ومكان العمل .

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة
الكلي	النوع الاجتماعي	18.376	1	18.376	0.600	0.440
	مكان العمل	18.189	1	18.189	0.594	0.442
	النوع الاجتماعيX مكان العمل	13.631	1	13.631	0.445	0.506
	الخطأ	5115.682	167	30.633		
	المجموع	92339.000	171			

* داله إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05)

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (11) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية يعزى إلى متغير النوع الاجتماعي، حيث بلغت قيمة (ف) (0.600) ومستوى الدلالة (0.440) وهي أكبر من ($\alpha \leq 0.05$)، وأيضا يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية يعزى إلى متغير مكان العمل فقد بلغت قيمة (ف) (0.594) ومستوى الدلالة (0.442) وهي غير دالة إحصائيا. وأيضا أظهرت النتائج عدم وجود أثر للتفاعل بين متغيري (النوع الاجتماعي ومكان العمل) على درجة الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية حيث بلغت قيمة (ف) (0.445) ومستوى الدلالة (0.506) وهي أكبر من ($\alpha \leq 0.05$) وهي غير دالة إحصائيا.

2.4 مناقشة النتائج:

أولاً مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على:

" ما هي درجة كفاية معلمي التربية الإسلامية في محافظة ظفار بسلطنة عمان في بناء الاختبارات التحصيلية؟"

لقد أظهرت النتائج أن درجة الكفاية المعرفية لمعلمي التربية الإسلامية في بناء الاختبارات التحصيلية لم تصل إلى مستوى الأداء المطلـوب والمتمثـل بـنـسبة

(64% من فقرات الاختبار)، حيث بلغ نسبة الإتقان على المستوى الكلـي لمعلمـي التربية الإسلامية (38.27%), كما أظهرت النتائج أيضاً إلى أن نسبة الإتقان علـى مستوى كل مجال من مجالات الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية أيضاً لم تصل لمستوى الأداء المطلوب، حيث تراوحت نسب الإتقان لهذه المجالات بـين (21.33% و 51.13 %)، وجاء بالمرتبة الأولى مجال "معرفـة المعلـم بـأنواع الفقرات الاختبارية وصياغتها "بنسبة إتقان (51.13 %)، وفي المرتبة الثانية "معرفة المعلم بالأهداف التعليمية ودورها في بناء الاختبارات التحـصيلية" بنـسبة إتقـان (45.33 %)، وفي المرتبة الثالثة مجال "معرفة المعلم بخصائص الاختبار الجيـد" بنسبة إتقان (42.90%)، وبالمرتبة الرابعة"معرفة المعلم بتصحيح الاختبار وتفسير نتائجه" بنسبة إتقان (27.55 %)، وفي المرتبة الخامسة "معرفـة المعلـم بجـدول المواصفات ودوره في بناء الاختبارات التحصيلية" بنسبة إتقان (26.75 %)، وفي المرتبة السادسة والأخيرة جاء مجال "معرفة المعلم بكيفية انتقاء فقـرات الاختبـار وتهيئة شكله النهائي" وبنسبة إتقان (21.33%) .

ولقد جاءت نتائج هذه الدراسة والمتمثلة بانخفاض مستوى الكفايـة لمعلمـي التربية الإسلامية في مجال بناء اختبارات التحصيل متفقة مـع دراسـة كـل مـن (الطراونه، 2006) (الزهراني, 2002) (الريامي ,2008)، والتي أشارت إلـى أن امتلاك المعلمين للكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية كانت متدنيـة ولـم تصل للمستوى المطلوب، في حين اختلفت مع دراسة (الرحبـي, 2008)، والتـي أشارت إلى أن امتلاك المعلمين للكفاية المعرفية في بناء الاختبـارات التحـصيلية كانت مرتفعة. وقد يعزو ذلك إلى اختلاف الخلفية المعرفية للمعلمين حيـث كانـت العينة في دراسة الرحبي من معلمي الرياضيات.

وقد يعود تدني مستوى أداء المعلمين على اختبار الكفاية المعرفية فـي بنـاء الاختبارات التحصيلية إلى أحد الأسباب التالية:

1 . عدم تعرض المعلمين أثناء الدراسة الجامعية إلى مساقات كافية فـي مجـال القياس والتقويم وخاصة في كيفية بناء الاختبارات التحصيلية .

2 . عدم وجود دورات تدريبية للمعلمين في مجال بناء الاختبارات التحصيلية لتلبي حاجات المعلمين في هذا المجال، وأن وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمـان تسعى جاهدة إلى الاهتمام بهذا الجانب، إذا أنه يمثل جزء من عملية تقييم الأداء المدرسي من خلال تطبيق نظام تقييم الأداء المدرسي على جميع المدارس فـي المحافظة في العامين القادمين (2011-2012) ويحمل هذا النظام فـي طياتـه تحسين أداء المعلمين في مجال الاختبارات.

3 . عدم اهتمام المشرفين التربويين بأساليب القياس والتقويم ومنهـا الاختبـارات التحصيلية .

مناقشة نتائج السؤال الثاني والذي ينص على:

" أين تكمن الحاجات التدريبية لدى معلمي التربية الإسلامية في محافظة ظفار في سلطنة عمان والمتعلقة بالمجالات المختلفة للكفايات المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية ؟"

أظهرت النتائج الحاجة التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان في جميع مجالات الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية والمتمثلة بـ (معرفة المعلم بأنواع الفقرات الاختبارية وصياغتها، معرفة المعلم بالأهداف التعليمية ودورها في بناء الاختبارات التحصيلية، معرفة المعلم بخصائص الاختبار الجيد، معرفة المعلم بتصحيح الاختبار وتفسير نتائجه، معرفة المعلم بجدول المواصفات ودوره في بناء الاختبارات التحصيلية، معرفة المعلم بكيفية انتقاء فقرات الاختبار وتهيئة شكله النهائي) وعند فرز هذه الحاجات حسب أولوية التدريب بناء على انخفاض مؤشر مستوى الإتقان لها تبين أن أكثر الحاجات التدريبية التي يحتاجها معلمو التربية الإسلامية هي في مجال "معرفة المعلم بكيفية انتقاء فقرات الاختبار وتهيئة شكله النهائي," وبنسبة اتقان (21.33) ثم يليه مجال "معرفة المعلم بجدول المواصفات ودوره في بناء الاختبارات التحصيلية"وبنسبة اتقان (26.75)، ويليهما مجال "معرفة المعلم بتصحيح الاختبار وتفسير نتائجه" وبنسبة اتقان (27.55)، ثم مجال "معرفة المعلم بخصائص الاختبار الجيد" وبنسبة اتقان (42.90) و"معرفة المعلم بالأهداف التعليمية ودورها في بناء الاختبارات التحصيلية" وبنسبة

اتقان (45.33)، أما مجال "معرفة المعلم بأنواع الفقرات الاختبارية وصياغتها" فهو أقل مجال يحتاج معلمو التربية الإسلامية في محافظة ظفار بسلطنة عمان التدريب عليه ليصلوا إلى مستوى الأداء المقبول، وبلغ نسبة الاتقان فيه (51.13).

ويعزي انخفاض مستوى الإتقان لكل من مجال " معرفة المعلم بكيفية انتقاء فقرات الاختبار وتهيئة شكله النهائي "ومجال"معرفة المعلم بجدول المواصفات ودوره في بناء الاختبارات التحصيلية" وإعطاءهما الأولوية في التدريب أكثر من غيرهما من المجالات الأخرى، إلى طبيعة هذين المجالين من حيث اعتمادهما على علاقات رياضية وتطبيق رياضي في بعض الجوانب، وهذا ما يؤكده تدني مستوى الأداء على هذين المجالين.

ويمكن أن يعزى اقتراب مجال "معرفة المعلم بأنواع الفقرات الاختبارية وصياغتها" من مستوى الأداء المقبول مقارنة بالمجالات الأخرى هو طبيعة فقرات هذا المجال، فهي تنطوي على نتاجات معرفية بسيطة ولا تتطلب مهارات عالية أو تطبيق، وهذا ما يبرره حصول فقرات هذا المجال على نسب أداء مرتفعة مثل الفقرة "أن يحدد المعلم الفقرة المناسبة لهدف يقيس التذكر في فقرات إكمال الفراغ"، أن يعرف المعلم كيفية ترتيب الفقرات في الاختبارات التي يكتبها لتلاميذه "أن يميز المعلم نواتج التعلم التي تقيسها الأسئلة من نوع إكمال الفراغ "، أن يميز المعلم نواتج التعلم التي تقيسها الأسئلة من نوع المزاوجة ".

كما يمكن أن تكون لامتلاك معلم التربية الإسلامية المهارات المطلوبة لعملية تخطيط الدروس اليومي والذي يتطلب منه صياغة نواتج تعليمية من مستويات مختلفة (معرفة, استيعاب,..)، قد ساعدته في الإجابة على بعض فقرات اختبار الكفاية المعرفية في مجال بناء اختبارات، والمتمثلة بتحديد نواتج التعلم التي تقيسها فقرات معينة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة في الحاجة التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في جميع مجالات الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية مع كل من دراسة (جرادات، 1988)، و(الزهراني، 2002)، و(الطراونة 2006) و(الريامي، 2008)، وكذلك كل من دراسة (سميث، 1987) ودراسة (كوفمان ورفاقه، 2002) والتي

تعزى تدني مستويات المعلمين في إعداد وبناء الاختبارات التحصيلية لقلة الدورات والمشاغل في مجال بناء الاختبارات التحصيلية .

ثالثا : مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في درجة الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمي التربية الإسلامية تعزى لمتغيري (النوع الاجتماعي، ومكان العمل) والتفاعل بينهما؟"

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الكفاية المعرفيـة في بناء الاختبارات التحصيلية لدى معلمي التربية الإسلامية يعزى إلى متغيـر النـوع الاجتماعي أو مكان العمل أو التفاعل بينهما, ويبرر الباحث هذه النتيجة فيما يتعلق بالنوع الاجتماعي إلى أن معلمي التربية الإسلامية سواء الذكور أو الإنـاث هـم يتبعـون إدارة تعليمية واحدة وان أي برامج تدريبية تتبناها الإدارة التعليمية فهي توجهه لكلا الجنـسين، كما إن كل من الذكور والإناث لم يتلقوا مساقات كافية فـي مجـال بنـاء اختبـارات التحصيل إثناء الدراسة الجامعية وقد كانت منصبة على الجانب النظري دون التطبيقـي، وبالتالي جاءت نتائجهم متقاربة على اختبار الكفايات المعرفية في مجال بناء اختبـارات التحصيل, وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة (الريامي, 2008) ودراسة (الرحبـي، 2008).

كما يعزو الباحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة كفايـة معلمـي التربية الإسلامية في بناء الاختبارات التحصيلية يعزى لمتغير مكان العمل إلى إن جميع المناطق التعليمية تخضع لنفس البرامج والدورات التدريبية التي تنفذها الإدارة التعليميـة، فلم تعد المسافة أو المكان بين المناطق تعني شيئا في ضوء وسائل الاتـصال والـربط الحديثة بين المؤسسات التربوية.

3.4 التوصيات:

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة ، توصي الدراسة بمـا يلي :

1. بما أن مستوى معرفة معلمي التربية الإسلامية بالكفايات المعرفية فـي بنـاء الاختبارات التحصيلية متدن ولم تصل إلى المستوى المقبول، فمـن المناسـب

قيام المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة ظفار القيام بإعداد وتنظيم دورات تدريبية لمعلمي التربية الإسلامية سواء داخل ولايـة صـلالة أو خارجهـا، لتزويدهم بالمعرفة النظرية والتطبيقية لتنمية كفايـاتهم المعرفيـة فـي بنـاء الاختبارات التحصيلية .

2. اهتمام دائرة الإشراف التربوي بالمديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة ظفار والمتمثلة في قسم الإشراف بالاختبارات التحصيلية أثناء زيـاراتهم التقويميـة للمعلمين والتركيز على تنمية مهاراتهم في مجال بناء الاختبارات التحصيلية.
3. إثراء برامج تدريب وتأهيل المعلمين قبل الخدمة بمساقات عن كيفيـة إعـداد وبناء الاختبارات التحصيلية.
4. إجراء دراسات عن مستوى معرفة المشرفين بالكفايات المعرفيـة فـي بنـاء الاختبارات التحصيلية نظرا لـدورهم الحيـوي فـي متابعـة أداء المعلمـين وتقويمهم.
5. الإفادة من اختبارات الكفايات المعرفية لبناء الاختبارات التحصيلية لتطبيقهـا على المعلمين الجدد والإفادة من نتائجها في بناء ورش عمل تدريبيـة ل1وي الحاجة منهم قبل انخراطهم في التعليم .
6. إجراء مزيد من البحوث للكشف عن درجة امتلاك المعلمين للكفايات اللازمـة لبناء الاختبارات التحصيلية من خلال تطوير وبناء اختبارات تستخدم أشـكالا أخرى من الفقرات إلى جانب الاختيار من متعدد .

المراجع

أ. المراجع باللغة العربية:

أبو حطب، فؤاد؛ وصادق، آمال؛ وعثمان، سعيد.(1987). **التقويم النفسي**. ط3، مصر، القاهرة،مكتبة الانجلو المصرية.

أفيان. جي لهمن؛ ووليم مهرنز.(2003). **القياس والتقويم في التربية وعلـم الـنفس**. ترجمة: هيثم كامل الزبيدي. الأمارات، العين: دار الكتاب الجامعي.

جامل، عبد الرحمن عبد السلام (1998). **الكفايات التعليميـة فـي القيـاس والتقـويم واكتسابها بالتعليم الذاتي**. الأردن، عمان: دار المناهج للنشر.

جرادات، محمد عبد الرحمن. (1988). **مدى معرفة معلمي العلوم للمرحلـة الإعداديـة لكفايات بناء الاختبارات المدرسية**. رسالة ماجستير. جامعة اليرموك. إربد: الأردن

الحريري، رافده عمر. (2007). **التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية**. الأردن، عمان: دار الفكر.

الخطيب، إبراهيم؛ وأبو حويج، مروان؛ وأبو مغلي، سمير. (2002). **القياس والتقـويم في التربية وعلم النفس**. الأردن، عمان: الدار العلمية الدولية للنشر.

دروزه، أفنان نظير. (2005). **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**. الأردن، عمان: دار الشروق للنشر.

دوران، دوني. (5 198). **أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم**. ترجمة: محمـد سعيد الصباريني. الأردن ، عمان.

ربيع، هادي مشعان. **(**2008). **القياس والتقويم في التربية والتعليم**. الأردن، عمان: دار زهران للنشر .

الرحبي، فهد بن يحيى. (2008). **واقع امتلاك معلمي الرياضـيات للكفايـات المعرفيـة لإعداد الاختبارات التحصيلية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان**. رسالة ماجستير. جامعة مؤتة.الكرك: الأردن.

الريامي، حمد بن جمعه. (2008). **درجة التزام معلمي الشهادة العامة بمعايير بناء الاختبارات التحصيلية المتبعة في سلطنة عمان**. رسالة ماجستير. اليرمـوك. إربد: الأردن .

الزهراني، محمد بن مفرح. (2002). **التعرف على درجة امتلاك معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للكفايات المعرفية لإعداد الاختبارات التحصيلية**. رسـالة ماجستير. جامعة أم القرى. مكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.

الصمادي، عبدالله؛ والدرابيع، ماهر .(2004). **القياس و التقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق**. الأردن، الكرك: مركز يزيد للنشر.

الطراونة، عيسى عبد الوهاب، (2006)، **بناء اختبار محكي المرجع لقياس كفايات المعلمين في بناء اختبارات التحصيل**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعـة مؤتة، الكرك، الأردن.

الظاهر، زكريا محمد؛ وعبد الهادي، جودت، عزت؛ ومنيزل، عبـد الله .(2002). **مبادئ القياس والتقويم في التربية**. الأردن، عمان: الـدار العلميـة الدوليـة للنشر.

عبد الهادي، نبيل. (2001). **القياس والتقويم التربوي واسـتخدامه فـي مجـال التدريس الصفي**. الأردن، عمان: دار وائل للنشر.

علام، صلاح الدين، (2006. أ)، **الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية**. مصر، القاهرة: دار الفكر

علام، صلاح الدين، (2006. ب)، **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسـياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**. مصر، القاهرة: دار الفكر العربي

علام، صلاح الدين محمود. (2007). **القياس والتقويم التربـوي فـي العمليـة التدريسية**. الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر.

عودة، أحمد.(2004). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. الأردن، أربد: دار الأمل للنشر.

عودة، محمد. (2006). **إعداد معلم المرحلة الأساسية**. الجامعة الإسلامي – لندن. العين: دار الكتاب الجامعي.

الكبيسي، عبد الواحد. (2006). **القياس والتقويم: تجديـدات ومناقـشات**. الأردن، عمان: دار جرير .

كروكر، ليندا؛ الجينا، جيمز. (2009). **مدخل إلى نظرية القياس التقليدية والمعاصرة**. ترجمة: زينات يوسف دعنا. الأردن، عمان: دار الفكر .

الكساسبة، محمد يوسف سالم. (2003). **تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الساسية العليا في ضوء الكفايات التعليمية، وبناء أنموذج تدريبي لتطويره**. رسالة دكتوراه. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. الأردن: عمان.

ماهر، أحمد. (1997). **الاختبارات واستخداماتها في إدارة الموارد البشرية والأفراد**. مصر، الإسكندرية.

النبهان، موسى. (2004). **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**. الأردن، عمان: دار الشروق للنشر.

النجار، نبيل جمعة صالح. (2010). **القياس والتقويم منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية SPSS**. الأردن، عمان: دار الحامد للنشر.

منسي، محمود عبد الحليم؛ وصالح، أحمد. (د. ت). **التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء**. مصر، الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

النور، أحمد يعقوب. (2007 **). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. الأردن، عمان: الجنادرية للنشر .

الهشامي، خليل بن ناصر. (2005). **مستوى معرفة المشرفين التربويين بسلطنة عمان بالمبادئ العامة للاختبارات التحصيلية**. رسالة ماجستير. جامعة اليرموك. الأردن: أربد .

ب. المراجع باللغة الأجنبية:

Carey, Loum. (1994) . **Measuring and E evaluating school learning**. Bouston: Allyn and Bacon.

Kauffman, D . and Johnson , S. and Kardos, S. (2002). new teacher experiences with curriculum and assessment. Teacher College Record (TCR) . 104, 2, 273-300) .

Marso, Ronald. N. and Pigge, Fred. L. (1988) **. An analysis of teacher-made tests : Testing practices , cognitive demands , and item construction errors .** (Paper presented at the annual meeting of the National council on measurement in education . (New Orleans,April 6-8) .

Newman , D.C.(1981) . **Teacher competency in classroom testing practices** . Dissertation Abstract, 42:31 Unpublished Doctoral Dissertation . U niversity of Georgia.

Nitko , A.J. (2000) **. Educational assessment of students** (3rd ed) . New Jersey : Merrill Prentice Hall , Englewood Cliffs.

الملحق (أ)

أداة الدراسة المعتمدة بصورتها الأولية قبل التعديل

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المعلم/ أختي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تلعب الاختبارات دوراً مهماً في العملية التربوية، فعلى ضوء نتائجها يتم اتخاذ الكثير من القرارات التي تنعكس آثارها على الطالب بشكل خاص، وكل الأطراف المشاركة في العملية التربوية بشكل عام، ولذلك يجري الباحث دراسة تهدف إلى تطوير اختبار لقياس كفايات المعلمين في مجال بناء اختبارات التحصيل. فنرجو منك التعاون معنا لما لذلك من أهمية في معرفة كفايات المعلم الأردني في هذا المجال، مع العلم أن نتائج هذه الدراسة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي ولا داعي لكتابة اسمك.

القسم الأول: معلومات عامة:

ضع إشارة (×) في الفراغ الذي يسبق الإجابة التي تنطبق عليك.

النوع الاجتماعي:	☐ ذكر	☐ أنثى
الخبرة:	☐ خمس سنوات فأقل	☐ أكثر من خمس سنوات.
المؤهل العلمي:	☐ دكتوراه	☐ ماجستير
	☐ بكالوريوس+ دبلوم	☐ بكالوريوس
	☐ دبلوم كلية مجتمع	

القسم الثاني: اختبار كفايات بناء اختبارات التحصيل:

يتكون هذا الاختبار من (70) فقرة من نوع الاختيار من متعدد . وكل فقـرة لها أربعة بدائل. لذا أرجو أن تستجيب لها جميعاً، ويرجى قراءة كل فقرة بعناية ثم وضع إشارة(×) على ورقة الإجابة المرفقة بهذا الاختبار في المربع البديل الـذي تعتبره صحيحاً، كما هو موضح بالمثال التالي:

الفقرة	البديل	أ	ب	ج	د
1			×		
2		×			

فقرات الاختبار

1. يشير الفعل في الهدف السلوكي إلى:......

أ. ما يؤديه المعلم في الصف. ب. ما يتوقع من الطالب القيام به.

ج. طريقة القياس ومستواه. د. ما يجب تضمينه في المنهج.

2. أي الشروط التالية <u>لا تدخل</u> ضمن مواصفات الهدف السلوكي الإجرائي؟

أ. أن يكون عاماً. ب. أنه يمكن ملاحظته.

ج. أنه يحتوي على الحد الأدنى للقياس. د. أنه يوضع علـى أسـاس نـشاط التلميذ.

3. تعبر الأهداف التربوية بشكل عام عن...

أ. مجموعة من المبادئ العامة التي تعبر عن طموحات وآمال المجتمع.

ب. الأهداف السلوكية الخاصة بكل درس.

ج. الأهداف الإجرائية التي يحاول المعلم تحقيقها داخل الفصل.

د. الأهداف التعليمية التي يمكن تحقيقها من خلال مادة دراسية واحدة.

4. واحدة من العبارات التالية <u>لا تشير</u> إلى مكونات الهدف التعليمي؟

أ. السلوك النهائي من جانب التلميذ.

ب. الظرف أو الشرط الذي سيؤدي في ظله المتعلم السلوك.

ج. المتطلبات السابقة لتحقيق الهدف التعليمي.

د. معيار الأداء.

5. "أن يظهر الطالب التزاماً بخدمة الآخرين عن طريق العضوية في أحد تنظيمات الخدمة العامة داخل المدرسة" يصنف الهدف السابق من مستوى الأهداف تحت المجال:.........

أ. المعرفية. ب. الانفعالية.

ج. الحس حركية. د. لا شيء مما ذُكر.

6. العبارة الهدفية والتي تنتمي إلى المجال "النفس حركي" هي....

أ. أن يطبع أربعين كلمة في الدقيقة دون ارتكاب أكثر من خمسة أخطاء في اختبار لا تزيد مدته عن خمس دقائق.

ب. أن يشارك الطالب باستمرار في حملات جمع التبرعات للمنكوبين في العالم.

ج. أن يعيد الطالب كتابة معادلة رياضية بالكلمات بدلاً من الرموز.

د. أن يسمي الطالب مخترع الجرس الكهربائي.

7. الفعل الذي <u>لا يعبر</u> عن سلوك قابل للملاحظة والقياس عن صياغة الأهداف التعليمية الدقيقة فيما يلي هو:......

أ. أن يدرك. ب. أن يرسم.

ج. أن يذكر. د. أن يعين على الخريطة.

8. النقص في صياغة الهدف "أن يظهر الطالب قدرة في صياغة الأهداف التعليمية الدقيقة بتحصيل علامة 80% على الأقل في اختبار إجباري من نوع اختيار من متعدد عن الأهداف السلوكية" هو....

أ. الافتقار إلى السلوك القابل للملاحظة.

ب. الافتقار إلى الحد الأدنى للمعيار/ مستوى الأداء.

ج. الافتقار إلى (أ. ب).

د. اختلاف السلوك الختامي المقصود عن السلوك المطلوب بيانه أو الدلالة عليه.

9. يشترط في الهدف التعليمي الدقيق أن يتضمن الأداء الذي:....

أ. يتوقع من الطالب إنجازه بعد عملية التدريس.

ب. يتوقع أن يقوم به المعلم قبل البدء بالتدريس.

ج. يقوم به الطالب أثناء عملية التدريس.

د. يتوقع أن يقوم به المعلم والطالب أثناء عملية التدريس.

10. العبارة الهدفية التي تدل على مستوى التطبيق فيما يلي هي أن:...

أ. يستخدم الطالب فكرة تجريدية عندما يتم تحديد كيفية استخدامها.

ب. يستخدم الطالب الفكرة التجريدية بطريقة صحيحة إذا توافرت له الظروف الملائمة والتي لا يحدد فيها كيفية الاستخدام.

ج. يعيد كتابة معادلة في الرياضيات بالكلمات بدل الرموز.

د. أن يكتب محضراً للاجتماع.

11. يصنف الهدف التالي "أن يسمي الأجزاء المرقمة في الرسم" بمستوى....

أ. الفهم. ب. المعرفة.

ج. التطبيق. د. التحليل.

12. يصنف الهدف التالي "يترجم قطعة نثرية من اللغة العربية إلى اللغة الانجليزية" بمستوى...

أ. التذكر. ب. الفهم.

ج. التطبيق. د.التحليل.

13. ما مقترحاتك من أجل أن تستعيد جامعة الدول العربية قوتها في الوقت الحاضر؟

* المستوى المعرفي الذي يقيسه السؤال السابق هو....

أ. تقويم. ب. تركيب.

ج. تحليل. د. تذكر.

14 .الفائدة الرئيسية من استخدام جدول المواصفات في بناء أدوات القياس هي:

أ. توفير الوقت. ب. تجعل فقرات الاختبار أكثر سهولة.

ج. تزيد موضوعية الاختبار. د. تحسن في تمثيل المجال السلوكي.

15. يتكون جدول المواصفات من بعدين هما....

أ. تقديرات ومعايير. ب. أهداف ومحتوى.

ج. احتياجات المعلم والمتعلم. د. أهداف وأنشطة.

16. إذا كان وزن المحتوى (20%) ووزن الهدف المعرفي (الاستيعاب= 30%) وكـان عدد أسئلة الاختبار (50) فقرة فإن عدد الأسئلة للخلية الناتجة عن تقاطع النسبتين في جدول المواصفات هي:

أ. 2. ب. 3.

ج. 5. د. 6.

17. يرجع الوزن النسبي للمحتوى الدراسي داخل جدول المواصفات إلى جميع المحكات التالية <u>ما عدا</u> واحد، وهو:

أ. أهمية الموضوع كمتطلب سابق للتعلم اللاحق.

ب. عدد الصفحات المخصصة للموضوع.

ج. الزمن المخصص لتدريس كل موضوع من الموضوعات.

د. عدد الجداول والأشكال المذكورة.

18. أي الاختبارات التالية يتوقع أن يكون أكثر صدقاً وثباتاً؟....

أ. الشفوية. ب. المقالية.

ج. الموضوعية. د. التحريرية.

19. أهم ما تتميز به الاختبارات الموضوعية عن اختبارات المقال:

أ. توفير وقت المعلم أثناء عملية الإعداد.

ب. قياسها مستويات مختلفة من الأهداف.

ج.اشتمالها على عينة أكثر تمثيلاً لمحتوى المادة الدراسية.

د. قلة الوقت اللازم للإجابة عنها.

20. يمكنك أن تحقق ثبات الاختبار المقالي بأن:

أ. تزيد عدد الأسئلة في الاختبار.

ب. تقتصر التصحيح على مصحح واحد.

ج. تنظيم أسئلة طويلة تستغرق وقتاً طويلاً للإجابة.

د. تقلل عدد الأسئلة في الاختبار.

21. إحدى الفقرات التالية أفضل ما يمكن كمثال على فقرات (الصح-الخطأ)، وهي:

أ. كتب طه حسين الأيام وعبقرية عمر.

ب. بويع شوقي أميراً للشعراء وعين وزيراً عام (1940).

ج. تنتهي جملة (الصح-خطأ) دائماً بفترة زمنية مع علامة استفهام.

د. كان المعلون في الكتاتيب يجرون الامتحانات شفوياً.

22. تشير جميع الجمل الآتية إلى مميزات اختبار الخطأ والصواب ما عدا جملة واحدة هي:

أ. سهولة الإعداد وقدرتها الهائلة على تغطية أجزاء كبيرة من المقرر.

ب. ارتفاع أثر التخمين.

ج. سهولة التصحيح.

د. تحتاج إلى وقت قصير للإجابة.

23. أي من البنود التالية يتفق مع قواعد صياغة السؤال الجيد من نوع الاختيار من متعدد:....

أ. تضمين الكلمات المكررة في البدائل.

ب. استخدام عبارات من نوع (كل ما سبق).

ج. تضمين المشكلة في رأس السؤال (المتن).

د. استخدام أدوات النفي في رأس السؤال.

24. لكي نتجنب التلميح بالإجابة بين المشتتات في الاختيار من متعدد، نضع الإجابة الصحيحة في:....

أ. نهاية المشتتات. ب. مكان غير ثابت.

ج. مكان ثابت. د. بداية المشتتات.

25. تشير جميع العبارات التالية إلى القواعد التي يجب مراعاتها ليتصف الاختبار بالموضوعية ما عدا عبارة واحدة هي:

أ. وضوح الأسئلة وخلوها من الغموض.

ب. شمول الأسئلة لمختلف أجزاء المادة.

ج. تصميم الأسئلة على شكل مقالية طويلة.

د. جعل لغة الأسئلة سهلة في مستوى التلاميذ.

26. تمتاز الاختبارات الموضوعية بـ:....

أ. قياس قدرة التلاميذ على الابتكار والتنظيم.

ب. اختصار الزمن بالنسبة لواضع الأسئلة.

ج. الصدق والثبات والموضوعية.

د. إعطاء التلاميذ فرصاً لشرح وإيضاح المفاهيم المختلفة.

27. أي أنواع الفقرات التالية تتأثر إجابات الطلاب عنها بدرجة أكثر بعامل التخمين؟

أ. التكملة. ب. الصواب والخطأ.

ج. الاختيار من متعدد. د. المزاوجة.

28. "طوكيو أهم مدينة في اليابان" تعد فقرة صواب أو خطأ غير جيدة لأنها:...

أ. غاية السهولة. ب. مختصرة جداً.

ج. تقيس تذكر الحقائق. د. تحتمل أكثر من إجابة واحدة.

29. تأمل الفقرة التالية ثم أجب على السؤال الذي يليها:

الذي يأكل اللحوم من بين التالية هو:...
1. الزيتون. ب. الأسد. ج. الحمار. د. الدجاجة.

عيب هذه الفقرة هو في....

أ. مقدمتها. ب. البديل الصحيح. ج. المموهات. د. مقدمتها وبدائلها.

30. تأمل الفقرة التالية، ثم أجب على السؤال الذي يليها:

وفق بين الدولة في العمود (أ) وعاصمتها في العمود (ب)	
الدولة	**العاصمة**
الأردن	**1. القاهرة.**
السعودية	**2. عمان.**
مصر	**3. الرياض.**

أهم عيب إن وجد في الفقرة السابقة هو:

أ. عدم صلاحية بعض الإجابات التي في العمود الثاني.

ب. تحتوي على محدد نوعي.

ج. عدد العناصر في عمود الإجابات مساو لعدد العناصر في عمود المقدمات.

د. المفردة صالحة كما هي مكتوبة.

31. أي من البنود التالية يتفق وقواعد صياغة السؤال الجيد من نـوع الـصواب والخطأ؟

أ. كتابة كلمات تدل على التعميم مثل (دائماً، أبداً، غالباً).

ب. الإكثار من عبارات الصواب والخطأ ضمن الاختبار الواحد.

ج. نقل عبارات بنص الكتاب.

د. تساوي طول العبارات الصواب والعبارات الخطأ.

32. أي من البنود التالية يتفق مع قواعد صـياغة الـسؤال الجيـد مـن نـوع المزاوجة؟

أ. أن يتراوح عدد عبارات قائمة الاستجابات بين (10-15) عبارة.

ب. تساوي قائمة المثيرات مع قائمة الاستجابات في عدد العبارات.

ج. تجانس كل من قائمة المثيرات وقائمة الاستجابات.

د. تنقل قائمة المثيرات بنص الكتاب.

33. أي من البنود التالي يتفق مع قواعد صياغة السؤال الجيد من نوع الإكمال:

أ. الفراغات في بداية العبارة. ب. الفراغات فـي نهايـة أو وسـط العبارة.

ج. نقل العبارات بنصها من الكتاب. د. شمول العبـارة علـى فراغـات كثيرة.

34. أي من نواتج التعلم التالية تقيسها أسئلة الصواب والخطأ:

أ. تنظيم الأفكار وترتيبها. ب. ابتكار أفكار جديدة.

ج. التعبير الكتابي. د. تفسير العلاقة بين السبب والنتيجة.

35. أي من نواتج التعلم التالية تقيسها أسئلة المزاوجة:

أ. معرفة الحقائق والمفاهيم. ب. ابتكار أفكار جديدة.

ج. تحليل وتفسير المعلومات. د. التعبير الكتابي.

36. أي من نواتج التعلم التالية تقيسها أسئلة الإكمال ؟

أ. تنظيم الأفكار وترتيبها. ب. استدعاء الحقائق والمفاهيم.

ج. ابتكار أفكار جديدة. د. نقد وتحليل الأحداث.

37. أي من الأسئلة التالية من نوع أكمل الفراغ تتفق وقواعد صياغة السؤال الجيد:

أ. ....فقدت قوتها عقب تحطيم الأسطول في أبي قير البحري.

ب. تعد الحملة الفرنسية على ....

ج. ....،.............من نتائج الحملة الفرنسية.

د. حاولت انجلترا الاستيلاء على مصر فأرسلت حملة عسكرية بقيادة فريزر عام....

38. في الاختبارات التي يكتبها المعلم لتلاميذه وتتضمن أشكالاً مختلفة من الفقرات ينصح ترتيب الفقرات:

أ. من السهل إلى الصعب بدء بمفردات الصواب والخطأ وانتهاء بأسئلة المقال.

ب. من السهل إلى الصعب بدء بأسئلة المقال وانتهاء بمفردات الصواب والخطأ.

ج. من الصعب إلى السهل بدء بأسئلة المقال وانتهاء بمفردات الصواب والخطأ.

د. بطريقة عشوائية.

تأمل البيانات المتعلقة بفقرة من نوع الاختيار من متعدد، في الجدول التـالي ثم أجب عن الأسئلة من (39) إلى (43):

البدائل	المجموعة العليا (50)	المجموعة الدنيا (50)
أ	18	10
ب	2	20
ج √	30	20
د	0	0

39. معامل تمييز الفقرة يساوي:

أ. 0,2. ب. 0,3. ج. 0,5. د. 0,7.

40. معامل صعوبة الفقرة يساوي:

أ. 0,2. ب. 0,6. ج. 0,5. د. 1.

41. المموه الذي ينبغي إعادة النظر فيه هو:

أ. أ. ب. ب. ج. ج. د. د.

42. المموه الضعيف الذي ينبغي حذفه واستبداله هو:

أ. أ. ب. ب. ج. ج. د. د.

43. أفضل المموهات فعالية هو:...........

أ. أ. ب. ب. ج. ج. د. د.

44. في اختبارات معيارية المرجع يفضل الفقرات ذات معامل صعوبة قيمته:

أ. 0.80. ب. 0.50. ج. 0.20. د. 0.25.

45. الفقرة التي ينبغي استبعادها من الاختبار معياري المرجع هي الفقـرة التـي معامل تمييزها:

أ. 25. ب. 95. ج.-90. د. 1

- تأمل البيانات المتعلقة بفقرة اختبارية صياغية والتي صححت من (5) نقاط، ثم أجب عن الأسئلة (46-47):

مجموعة الأداء المرتفع	,5	,5	,2	,4	,1	3	
مجموعة الأداء المنخفض	,2	,0	,5	,0	,1	2	

46. معامل صعوبة هذه الفقرة يساوي:......

أ.0.166 ب. 0.33 ج.1 د. 0.50

47. معامل تمييز هذه الفقرة يساوي:.....

أ. 0.166 ب. 0.33 ج. 1 د. 0.50

48. أفضل الفقرات في الاختبارات معيارية المرجع هي التي:.....

أ. تمييزها =0.5 وصعوبتها = 0.5 ب. تمييزها =-1، وصعوبتها =1

ج. تمييزها =1 وصعوبتها = 0.5 د. تمييزها = 0.3 وصعوبتها = 0.7

49. يعد الاختبار صادقاً إذا كان:.....

أ. تحصيلياً، ويقيس قدرات عقلية مختلفة.

ب. يقيس مقدار السمة التي صمم لقياسها.

ج. يقيس أهدافاً تربوية عامة.

د. جميع ما سبق ذكره.

50. قدرة الاختبار على التمييز تعني:.....

أ.النسبة المئوية لعدد المتعلمين الذي أجابوا بشكل صحيح لكل سؤال في الاختبار.

ب. قدرة كل سؤال على التمييز بين التلاميذ الذين حصلوا على درجات عالية ومنخفضة.

ج. قدرة كل سؤال من الأسئلة على التمييز بين التلاميذ الذين حصلوا على درجات عالية.

د. قدرة كل سؤال من الأسئلة على التمييز بين التلاميذ الذين حصلوا على درجات منخفضة.

51. يقصد بثبات الاختبار:...

أ. قدرة الاختبار على قياس ما يراد قياسه.

ب. شمول أسئلة الاختبار لكل المقرر الذي درسه التلاميذ.

ج.الحصول على نتائج مشابهة عند إعادة تطبيق الاختبار على نفس المجموعة.

د. اختلاف النتائج عند إعادة تطبيق الاختبار على نفس المجموعة.

52. أي أنواع الصدق التالية يناسب بدرجة أكبر الاختبارات التحصيلية:...

أ. صدق التكوين الفرضي. ب. الصدق التلازمي.

ج. الصدق التنبؤي. د. صدق المحتوى.

53. أي الخصائص التالية تتأثر بدرجة أكبر بقلة عدد مفردات الاختبار؟

أ. الموضوعية. ب. التقنين. ج. الثبات. د. الصدق.

54. يحتمل أن تنخفض قيمة معامل ثبات الاختبار إذا:

أ. زادت عدد مفرداته.

ب. تشتت درجاته تشتتاً كبيراً.

ج. تساوت قيم الوسط والوسيط المنوال.

د. اشتمل على مفردات لا تقيس ما وضع لقياسه.

55. طبق اختبار مرتين في يومين متتاليين على مجموعة من الطلاب، ووجد أن معامل الارتباط بين العلامات في المرتين (95. 0) أي الاستنتاجات التالية صحيحة:

أ. العلامات تتميز بدرجة عالية من الثبات.

ب. العلامات تتميز بدرجة عالية من الصدق.

ج. العلامات غير مستقرة إلى حد كبير.

د. العلامات غير مميزة.

56. إن تطبيق اختبار ما على مجموعة من الطلبة ذوي التحصيل المنخفض يؤدي غالباً الانتهاء بمعامل ثبات:

أ. متوسط. ب. منخفض.

ج. عالي. د. لا يمكن التنبؤ.

57. أهم خاصيتين للاختبار ككل هما:...

أ. الصعوبة والتمييز. ب. الصدق والصعوبة.

ج. الثبات والصدق. د. التمييز والثبات.

58. يمكن أن يتبع المعلم جميع الطرق الآتية عند تصحيح أسئلة اختبارات المقال <u>ما عدا</u>:

أ. اعتماد ورقة إجابة الطالب المميز كنموذج للإجابة.

ب. الإعداد المسبق لنموذج تصحيح مناسب.

ج. إخفاء أسماء الطلاب على أوراق الإجابة قبل البدء في التصحيح.

د. تصحيح كل سؤال في جميع أوراق الإجابة قبل الانتقال إلى السؤال التالي.

59.إذا حصل طالب في اختبار ما على درجة خام تناظر المئيني (56)، فهذا يعني:

أ. أداءه يفوق (56) طالباً من أقرانه من المختبرين.

ب. أداء (56%) من الطلاب أفضل من أدائه في الاختبار.

ج. أداءه يعادل أو أفضل من أداء (56%) من المختبرين.

د. درجة الطالب تزيد بقدر (6) درجات عن متوسط درجات الاختبار.

60. فيما يلي المتوسط والانحراف المعياري لدرجات اختبارين:

	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاختبار الأول	**40**	**5**
الاختبار الثاني	**34**	**2**

إذا كانت هذه العلامات تتوزع اعتدالياً، وحصل طالب على الدرجتين (37،45) في كل من الاختبارين على الترتيب، فأي مما يأتي يعد صحيحاً فيما يتعلق بأداء الطالب؟

أ. أداؤه في الاختبار الأول أفضل من أدائه في الاختبار الثاني.

ب. أداؤه في الاختبار الثاني أفضل من أدائه في الاختبار الأول.

ج. أداؤه متعادل في كل من الاختبارين.

د. المعلومات المعطاة غير كافية للحكم على أداء الطالب.

61. إذا حصل طالب على الدرجة الخام (20) في اختبار ما، وكان متوسط درجات الصف (8)، والانحراف المعياري (4)، فإن درجته المعيارية تساوي:

أ. -2 ب. -1 ج. +2 د. +3

62. أجاب طالب عن (25) سؤال إجابة صحيحة في اختبار رياضيات يشتمل على (50) سؤال، ما التفسير المحتمل لأداء الطالب؟

أ. يحتاج الطالب لدروس تقوية في الرياضيات.

ب. يعرف حوالي نصف مادة الرياضيات التي تضمنها الاختبار.

ج. مركز الطالب النسبي هو المئيني (50).

د. المعلومات المعطاة غير كافية للتفسير.

63. يتطلب إعطاء الدرجة على أساس تقدير (محكي المرجع):

أ. مقارنة التلميذ بنفسه. ب. مقارنة التلميذ بزملائه.

ج. مقارنة التلميذ بنسبة مئوية مطلقة. د. جميع ما سبق.

64. توزيع درجات اختبار تحصيلي في التربية الإسلامية طبق على تلاميذ الصف الثاني لكنه مصمم لتلاميذ الصف الخامس يحتمل بدرجة أكبر أن يكون:

أ. ثنائي المنوال. ب. ملتوياً التواء موجباً.

ج. ملتوياً التواء سالباً. د. اعتدالياً.

65. إذا كان الانحراف المعياري لعينة من العلامات صغيراً، فيمكن القول بأن تلك العلامات:

أ. متغيرة. ب. ثابتة. ج. متطرفة. د. متجانسة.

66. قيمة الوسط الحسابي للعلامات (1، 2، 4، 6، 8، 9) هو:

أ. 6 ب. 30 ج. 5 د. 4

67. إذا كان مجموع مربعات انحرافات (5) قيم عن وسطها الحسابي هو (20) فإن الانحراف المعياري لها:...

أ. 2 ب. 4 ج. 1 د. 16

68. طول الفئة (5-11) هو:

أ. 5 ب. 6 ج. 7 د. 8

69.إذا تم تبويب العلامات 9, 6 ,17 , 8 , 10 , 3 , 15 , 14 , 6 , 8 , 9
في جدول توزيع تكراري فإن عدد العلامات التي تقع في الفئة التي طولها 6ومنتصفها 6.5 هو :

أ.5 ب. 6 ج.4. د.3.

70. في اختبار تحصيلي لأحد الصفوف وجد أن قيمة الوسط الحسابي 40 وقيمة المنوال 70 وقيمة الوسيط 50 فإن هذا الاختبار يمكن أن يوصف بأنه:

أ. صعب جداً.

ب. سهل جداً.

ج. متوسط الصعوبة.

د. لا يمكن التنبؤ من هذه المعطيات.

ورقة إجابة الاختبار

رقم الفقرة	البدائل				رقم الفقرة	البدائل			
	أ	ب	ج	د		أ	ب	ج	د
1.					36.				
2.					37.				
3.					38.				
4.					39.				
5.					40.				
6.					41.				
7.					42.				
8.					43.				
9.					44.				
10.					45.				
11.					46.				
12.					47.				
13.					48.				
14.					49.				
15.					50.				
16.					51.				
17.					52.				
18.					53.				
19.					54.				
20.					55.				
21.					56.				
22.					57.				
23.					58.				
24.					59.				
25.					60.				
26.					61.				
27.					62.				
28.					63.				
29.					64.				
30.					65.				
31.					66.				
32.					67.				
33.					68.				
34.					69.				
35.					70.				

الملحق (ب)

أداة الدراسة المعتمدة في بصورتها النهائية بعد التعديل

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي المعلم/ أختي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تلعب الاختبارات دوراً مهماً في العملية التربوية، فعلى ضوء نتائجها يتم اتخاذ الكثير من القرارات التي تنعكس آثارها على الطالب بشكل خاص، وكل الأطراف المشاركة في العملية التربوية بشكل عام، ولذلك يجري الباحث دراسة تهدف إلى تقييم مدى امتلاك معلمي التربية الإسلامية في محافظة ظفار بسلطنة عمان للكفايات المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية، فنرجو منك التعاون معنا لما لذلك من أهمية في معرفة كفايات المعلم العماني في هذا المجال، مع العلم أن نتائج هذه الدراسة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي ولا داعي لكتابة اسمك.

القسم الأول: معلومات عامة:

ضع إشارة (√) في الفراغ الذي يسبق الإجابة التي تنطبق عليك.

النوع الاجتماعي:	☐	ذكر	☐	أنثى
الخبرة:	☐	خمس سنوات فأقل	☐	خمس سنوات فأكثر
مكان العمل:	☐	داخل ولاية صلالة	☐	خارج ولاية صلالة

القسم الثاني: اختبار كفايات بناء اختبارات التحصيل:

يتكون هذا الاختبار من (59) فقرة من نوع الاختيار من متعدد موزعة على ستة مجالات بحيث يمثل كل مجال مجموعة من الكفايات المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية، وكل فقرة لها أربعة بدائل، لذا أرجو أن تستجيب لها جميعاً، ويرجى قراءة كل فقرة بعناية ثم وضع إشارة(√) على ورقة الإجابة المرفقة بهذا الاختبار في المربع البديل الذي يعتبر صحيحاً، كما هو موضح بالمثال التالي:

الفقرة	البديل	أ	ب	ج	د
1			√		
2		√			

فقرات الاختبار:

1. يشير الفعل في الهدف السلوكي إلى:......

أ. ما يؤديه المعلم في الصف. ب. ما يتوقع من الطالب القيام به.

ج. طريقة القياس ومستواه. د. ما يجب تضمينه في المنهج.

2. أي الشروط التالية <u>لا تدخل</u> ضمن مواصفات الهدف السلوكي الإجرائي؟

أ. أن يكون عاماً. ب. أنه يمكن ملاحظته.

ج. أنه يحتوي على الحد الأدنى للقياس. د. أنه يوضع على أساس نشاط التلميذ.

3. واحدة من العبارات التالية <u>لا تشير</u> إلى مكونات الهدف التعليمي؟

أ. السلوك النهائي من جانب التلميذ.

ب. الظرف أو الشرط الذي سيؤدي في ظله التعلم السلوك.

ج. المتطلبات السابقة لتحقيق الهدف التعليمي.

د. معيار الأداء.

4. "أن يظهر الطالب اهتماماً بخدمة الآخرين عن طريق تشجيع العضوية في أحد تنظيمات الخدمة العامة داخل المدرسة" يصنف الهدف السابق من مستوى الأهداف تحت المجال:.........

أ. المعرفية. ب. الانفعالية.

ج. الحس حركية. د. لا شيء مما ذُكر.

5. الفعل الذي لا يعبر عن سلوك قابل للملاحظة والقياس عن صـياغة الأهـداف التعليمية الدقيقة فيما يلي هو:......

أ. أن يدرك. ب. أن يرسم.

ج. أن يذكر. د. أن يعين على الخريطة.

6. يشترط في الهدف التعليمي الدقيق أن يتضمن الأداء الذي:....

أ. يتوقع من الطالب إنجازه بعد عملية التدريس.

ب. يتوقع أن يقوم به المعلم قبل البدء بالتدريس.

ج. يقوم به الطالب أثناء عملية التدريس.

د. يتوقع أن يقوم به المعلم والطالب أثناء عملية التدريس.

7. يصنف الهدف التالي "أن يسمي الأجزاء المرقمة في الرسم" بمستوى....

أ. الفهم. ب. المعرفة.

ج. التطبيق. د. التحليل.

8. يصنف الهدف التالي "يترجم قطعة نثرية من اللغة العربية إلى اللغة الانجليزية" بمستوى...

أ. التذكر. ب. الفهم.

ج. التطبيق. د.التحليل.

9. ما مقترحاتك من أجل أن تستعيد جامعة الدول العربيـة قوتهـا فـي الـوقت الحاضر؟

* المستوى المعرفي الذي يقيسه السؤال السابق هو....

أ. تقويم. ب. تركيب.

ج. تحليل. د. تذكر.

10. الفائدة الرئيسية من استخدام جدول المواصفات في بناء أدوات القياس هي:

أ. توفير الوقت. ب. تجعل فقرات الاختبار أكثر سهولة.

ج. تزيد موضوعية الاختبار. د. تحسن في درجة تمثيل المجال السلوكي.

11. يتكون جدول المواصفات من بعدين هما....

أ. تقديرات ومعايير. ب. أهداف ومحتوى.

ج. احتياجات المعلم والمتعلم. د. أهداف وأنشطة.

12. إذا كان وزن المحتوى (20%) ووزن الهدف المعرفي (الاستيعاب= 30%) وكان عدد أسئلة الاختبار (50) فقرة فإن عدد الأسئلة للخلية الناتجة عن تقاطع النسبتين في جدول المواصفات هي:

أ. 2 ب. 3

ج. 5 د. 6

13. يرجع الوزن النسبي للمحتوى الدراسي داخل جدول المواصفات إلى جميع المحكات التالية <u>ما عدا</u> واحد، وهو:

أ. أهمية الموضوع كمتطلب سابق للتعلم اللاحق.

ب. عدد الصفحات المخصصة للموضوع.

ج. الزمن المخصص لتدريس كل موضوع من الموضوعات.

د. عدد الجداول والأشكال المذكورة.

14. **يمكنك أن تحقق ثبات الاختبار المقالي بأن:....**

أ. تزيد عدد الأسئلة في الاختبار.

ب. تقصير التصحيح على مصحح واحد.

ج. تنظيم أسئلة طويلة تستغرق وقتاً طويلاً للإجابة.

د. تقلل عدد الأسئلة في الاختبار.

15. أهم ما تتميز به اختبارات الاختيار من متعدد عن اختبارات المقال:

أ. توفير وقت المعلم أثناء عملية الإعداد.

ب. قياسها مستويات مختلفة من الأهداف.

ج.اشتمالها على عينة أكثر تمثيلاً لمحتوى المادة الدراسية.

د. قلة الوقت اللازم للإجابة عنها.

16. **أي الاختبارات التالية يتوقع أن يكون أقل صدقاً وثباتاً؟**

أ. الأسئلة ذات الإجابة الشفوية. ب. الأسئلة مفتوحة الإجابة.

ج. أسئلة الاختيار من متعدد. د. الأسئلة قصيرة الإجابة.

17. إحدى الفقرات التالية أفضل ما يمكن كمثال على فقـرات (الـصح-الخطـأ)، وهي:

أ. كتب طه حسين الأيام وعبقرية عمر.

ب. بويع شوقي أميراً للشعراء وعين وزيراً عام (1940).

ج. تنتهي جملة (الصح-خطأ) دائماً بفترة زمنية مع علامة استفهام.

د. كان المعلمون في الكتاتيب يجرون الامتحانات شفوياً.

18. أي من البنود التالية يتفق مع قواعد صياغة السؤال الجيد من نوع الاختيـار من متعدد:....

أ. تضمين الكلمات المكررة في البدائل.

ب. استخدام عبارات من نوع (كل ما سبق).

ج. تضمين المشكلة في رأس السؤال (المتن).

د. استخدام أدوات النفي في رأس السؤال.

19. لكي نتجنب التلميح بالإجابة بين المشتتات في الاختيار مـن متعـدد، نـضع الإجابة الصحيحة في:....

أ. نهاية المشتتات. ب. مكان غير ثابت.

ج. مكان ثابت. د. بداية المشتتات.

20. تمتاز الاختبارات الموضوعية بـ:....

أ. قياس قدرة التلاميذ على الابتكار والتنظيم.

ب. اختصار الزمن بالنسبة لواضع الأسئلة.

ج. الصدق والثبات والموضوعية.

د. إعطاء التلاميذ فرصاً لشرح وإيضاح المفاهيم المختلفة.

21. أي أنواع الفقرات التالية تتأثر إجابات الطلاب عنهـا بدرجـة أكثـر بعامـل التخمين؟

أ. التكملة. ب. الصواب والخطأ.

ج. الاختيار من متعدد. د. المزاوجة.

22. "طوكيو أهم مدينة في اليابان" تعد فقرة صواب أو خطأ غير جيدة لأنها:...

أ. غاية السهولة. ب. مختصرة جداً.

ج. تقيس تذكر الحقائق. د. تحتمل أكثر من إجابة واحدة.

23. تأمل الفقرة التالية، ثم أجب على السؤال الذي يليها:

صل بخط بين الدولة في العمود (أ) وعاصمتها في العمود (ب)	
الدولة	**العاصمة**
عمان	**1. الرياض.**
الأردن	**2. مسقط.**
السعودية	**3. دمشق.**

أهم عيب إن وجد في الفقرة السابقة هو:

أ. عدم صلاحية بعض الإجابات التي في العمود الثاني.

ب. تحتوي على ومحدد نوعي.

ج. تساوي عدد المقدمات والإجابات.

د. المفردة صالحة كما هي مكتوبة.

24. أي من البنود التالية يتفق وقواعد صياغة السؤال الجيد من نـوع الـصواب والخطأ؟

أ. كتابة كلمات تدل على التعميم مثل (دائماً، أبداً، غالباً).

ب. الإكثار من عبارات الصواب والخطأ ضمن الاختبار الواحد.

ج. نقل عبارات بنص الكتاب.

د. تساوي طول العبارات الصواب والعبارات الخطأ.

25. أي من البنود التالية يتفق مع قواعد صـياغة الـسؤال الجيـد مـن نـوع المزاوجة؟

أ. أن يتراوح عدد عبارات قائمة الاستجابات بين (10-15) عبارة.

ب. تساوي قائمة المثيرات مع قائمة الاستجابات في عدد العبارات.

ج. تجانس كل من قائمة المثيرات وقائمة الاستجابات.

د. تنقل قائمة المثيرات بنص الكتاب.

26. أي من البنود التالي يتفق مع قواعد صياغة السؤال الجيد من نوع الإكمال:

أ. الفراغات في بداية العبارة. ب. الفراغات فـي نهايـة أو وسـط العبارة.

ج. نقل العبارات بنصها من الكتاب. د. شمول العبـارة علـى فراغـات كثيرة.

27. أي من نواتج التعلم التالية تقيسها أسئلة الصواب والخطأ:

أ. تنظيم الأفكار وترتيبها. ب. ابتكار أفكار جديدة.

ج. التعبير الكتابي. د. تفسير العلاقة بين السبب والنتيجة.

28. أي من نواتج التعلم التالية تقيسها أسئلة المزاوجة:

أ. معرفة الحقائق والمفاهيم. ب. ابتكار أفكار جديدة.

ج. تحليل وتفسير المعلومات. د. التعبير الكتابي.

29. أي من نواتج التعلم التالية تقيسها أسئلة إكمال الفراغ؟

أ. تنظيم الأفكار وترتيبها. ب. استدعاء الحقائق والمفاهيم.

ج. ابتكار أفكار جديدة. د. نقد وتحليل الأحداث.

30. أي من الأسئلة التالية من نوع أكمل الفراغ تتفق وقواعد صياغة السؤال الجيد:

أ. ....فقدت قوتها عقب تحطيم الأسطول في أبي قير البحري.

ب. تعد الحملة الفرنسية على ....

ج. ....،............من نتائج الحملة الفرنسية.

د. حاولت انجلترا الاستيلاء على مصر فأرسلت حملة عسكرية بقيادة فريزر عام....

31. في الاختبارات التي يكتبها المعلم لتلاميذه وتتضمن أشكالاً مختلفة من الفقرات ينصح ترتيب الفقرات:

أ. من السهل إلى الصعب بدءاً بمفردات الصواب والخطأ وانتهاء بأسئلة المقال.

ب. من السهل إلى الصعب بدءاً بأسئلة المقال وانتهاء بمفردات الصواب والخطأ.

ج. من الصعب إلى السهل بدءاً بأسئلة المقال وانتهاء بمفردات الصواب والخطأ.

د. بطريقة عشوائية.

تأمل البيانات المتعلقة بفقرة من نوع الاختيار من متعدد، في الجدول التالي ثم أجب عن الأسئلة من (1-6)

البدائل	المجموعة العليا (50)	المجموعة الدنيا (50)
أ	18	10
ب	2	20
ج √	30	20
د	0	0

32. معامل تمييز الفقرة يساوي:

أ. 0,2. ب. 0,3. ج. 0,5. د. 0,7.

33. معامل صعوبة الفقرة يساوي:

أ. 0,2. ب. 0,6. ج. 0,5. د. 1.

34. المموه الذي ينبغي إعادة النظر فيه هو:

أ. أ. ب. ب. ج. ج. د. د.

35. المموه الضعيف الذي ينبغي حذفه واستبداله هو:

أ. أ. ب. ب. ج. ج. د. د.

36. أفضل المموهات فعالية هو:..........

أ. أ. ب. ب. ج. ج. د. د.

37. في اختبارات معيارية المرجع يفضل الفقرات ذات معامل صعوبة قيمته:

أ. 0,80. ب. 0,50. ج. 0.20. د. 0,25.

تأمل البيانات المتعلقة بفقرة اختبارية ذات إجابة مصاغة والتي صححت من (5) نقاط، ثم أجب عن الأسئلة (7-9):

مجموعة الأداء المرتفع	5,	5,	2,	4,	1,	3	
مجموعة الأداء المنخفض	2,	0,	5,	0,	1,	2	

38. معامل صعوبة هذه الفقرة يساوي:.....

أ. 0,166. ب. 0,33. ج. 1. د. 0,50.

39. معامل تمييز هذه الفقرة يساوي:....

أ. 0,166. ب. 0,33. ج. 1. د. 0,50.

40. أفضل الفقرات في الاختبارات معيارية المرجع هي التي:....

أ. تمييزها =0,5، وصعوبتها =0,5. ب. تمييزها =-1، وصعوبتها =1.

ج. تمييزها =1، وصعوبتها =0,5. د. تمييزها =0,3، وصعوبتها =0,7.

41. يعد الاختبار صادقاً إذا كان:....

أ. تحصيلياً، ويقيس قدرات عقلية مختلفة.

ب. يقيس مقدار السمة التي صمم لقياسها.

ج. يقيس أهدافاً تربوية عامة وأخرى خاصة.

د. جميع ما سبق ذكره.

42. قدرة الاختبار على التمييز تعني:....

أ. النسبة المئوية لعدد المتعلمين الذي أجابوا بشكل صحيح على كل سؤال في الاختبار.

ب. قدرة كل سؤال على التمييز بين التلاميذ الذين حصلوا على درجات عالية ومنخفضة.

ج. قدرة كل سؤال من الأسئلة على التمييز بين التلاميذ الذين حصلوا على درجات عالية.

د. قدرة كل سؤال من الأسئلة على التمييز بين التلاميذ الذين حـصلوا علـى درجـات منخفضة.

43. يقصد بثبات الاختبار:...

أ. قدرة الاختبار على قياس ما يراد قياسه.

ب. شمول أسئلة الاختبار لكل المقرر الذي درسه التلاميذ.

ج.الحصول على نتائج مشابهة عند إعادة تطبيق الاختبار على نفس المجموعة.

د. اختلاف النتائج عند إعادة تطبيق الاختبار على نفس المجموعة.

44. أي أنواع الصدق التالية يناسب بدرجة أكبر الاختبارات التحصيلية:...

أ. صدق التكوين الفرضي (البناء).   ب. الصدق التلازمي.

ج. الصدق التنبؤي.   د. صدق المحتوى.

45. يحتمل أن تنخفض قيمة معامل ثبات الاختبار إذا:

أ. زادت عدد مفرداته.

ب. تشتت درجاته تشتتاً كبيراً.

ج. تساوت قيم الوسط والوسيط المنوال.

د. اشتمل على مفردات لا تقيس ما وضع لقياسه.

46. طبق اختبار مرتين في يومين متتاليين على مجموعة من الطلاب، ووجـد أن معامل الارتباط بين العلامات في المرتين (0,95) أي الاستنتاجات التالية صحيحة:

أ. العلامات تتميز بدرجة عالية من الثبات.

ب. العلامات تتميز بدرجة عالية من الصدق.

ج. العلامات غير مستقرة إلى حد كبير.

د. العلامات غير مميزة.

47. إن تطبيق اختبار ما على مجموعة من الطلبة ذوي التحصيل المنخفض يؤدي غالباً الانتهاء بمعامل ثبات:

أ. متوسط. ب. منخفض.

ج. عالي. د. لا يمكن التنبؤ.

48. أهم خاصيتين للاختبار ككل هما:...

أ. الصعوبة والتمييز. ب. الصدق والصعوبة.

ج. الثبات والصدق. د. التمييز والثبات.

49. يمكن أن يتبع المعلم جميع الطرق الآتية عند تصحيح أسئلة اختبارات المقال <u>ما عدا</u>:

أ. اعتماد ورقة إجابة الطالب المميز كنموذج للإجابة.

ب. الإعداد المسبق لنموذج تصحيح مناسب.

ج. إخفاء أسماء الطلاب على أوراق الإجابة قبل البدء في التصحيح.

د. تصحيح كل سؤال في جميع أوراق الإجابة قبل الانتقال إلى السؤال التالي.

50. إذا حصل طالب في اختبار ما على درجة خام تناظر المئيني (56)، فهذا يعني أن:

أ. أداءه يفوق (56) طالباً من أقرانه من المختبرين.

ب. أداء (56%) من الطلاب أفضل من أدائه في الاختبار.

ج. أداءه يعادل أو أفضل من أداء (56%) من المختبرين.

د. درجة الطالب تزيد بقدر (6) درجات عن متوسط درجات الاختبار.

51. فيما يلي المتوسط والانحراف المعياري لدرجات اختبارين:

	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاختبار الأول	40	5
الاختبار الثاني	34	2

إذا كانت هذه العلامات تتوزع اعتدالياً، وحصل طالب على الدرجتين (37،45) في كل من الاختبارين على الترتيب، فأي مما يأتي يعد صحيحاً فيما يتعلق بأداء الطالب؟

أ. أداؤه في الاختبار الأول أفضل من أدائه في الاختبار الثاني.

ب. أداؤه في الاختبار الثاني أفضل من أدائه في الاختبار الأول.

ج. أداؤه متعادل في كل من الاختبارين.

د. المعلومات المعطاة غير كافية للحكم على أداء الطالب.

52. إذا حصل طالب على الدرجة الخام (20) في اختبار ما، وكان متوسط درجات الصف (8)، والانحراف المعياري (4)، فإن درجته المعيارية تساوي:

أ. -2. ب. -1. ج. +2. د. +3.

53. أجاب طالب عن (25) سؤال إجابة صحيحة في اختبار التربية الإسلامية يشتمل على (50) سؤال، ما التفسير المحتمل لأداء الطالب؟

أ. يحتاج الطالب لدروس تقوية في التربية الإسلامية.

ب. يعرف حوالي نصف مادة التربية الإسلامية التي تضمنها الاختبار.

ج. مركز الطالب النسبي هو المئيني (50).

د. المعلومات المعطاة غير كافية للتفسير.

54. يتطلب إعطاء الدرجة على أساس تقدير (محكي المرجع) مقارنة أداء التلميذ:

أ. بنفسه بناء على قدراته الخاصة. ب. بزملائه الذين تقدموا معه للاختبار.

ج. بمستوى محدد للأداء. د. بمتوسط أداء طلبة الصف الذي ينتمي له.

55. توزيع درجات اختبار تحصيلي في التربية الإسلامية طبق على تلاميذ الصف الثاني لكنه مصمم لتلاميذ الصف الخامس يحتمل بدرجة أكبر أن يكون:

أ. ثنائي المنوال. ب. ملتوياً التواء موجباً.

ج. ملتوياً التواء سالباً. د. اعتدالياً.

56. إذا كان الانحراف المعياري لعينة من العلامات صغيراً، فيمكن القول بأن تلك العلامات:

أ. متغيرة. ب. ثابتة. ج. متطرفة. د. متجانسة.

57. قيمة الوسط الحسابي للعلامات (1، 2، 4، 6، 8، 9) هو:

أ. 6. ب. 30. ج. 5. د. 4.

58. إذا كان مجموعات مربعات انحرافات (5) قيم عن وسطها الحسابي هو (20) فإن الانحراف المعياري لها:...

أ. 2. ب. 4. ج. 1. د. 16.

59. طول الفئة (5-11) هو:

أ. 5. ب. 6. ج. 7. د. 8.

ورقة إجابة الاختبار

رقم الفقرة	البدائل				رقم الفقرة	البدائل			
	أ	ب	ج	د		أ	ب	ج	د
1.					31.				
2.					32.				
3.					33.				
4.					34.				
5.					35.				
6.					36.				
7.					37.				
8.					38.				
9.					39.				
10.					40.				
11.					41.				
12.					42.				
13.					43.				
14.					44.				
15.					45.				
16.					46.				
17.					47.				
18.					48.				
19.					49.				
20.					50.				
21.					51.				
22.					52.				
23.					53.				
24.					54.				
25.					55.				
26.					56.				
27.					57.				
28.					58.				
29.					59.				
30.									

ملحق (ج)

توزيع الفقرات على المجالات الستة في اختبار الكفاية المعرفية لبناء الاختبارات التحصيلية

المجال	الفقرة	رقم الفقرة
معرفة المعلم بالأهداف التعليمية	أن يعرف المعلم معنى الفعل في الهدف السلوكي	1
	أن يحدد المعلم مواصفات الهدف السلوكي الإجرائي .	2
	أن يحدد المعلم مكونات الهدف التعليمي .	3
	أن يميز المعلم بين الأهداف المعرفية والانفعالية والمهارية .	4
	أن ينظم المعلم الأفعال حسب قابليتها للقياس والملاحظة .	5
	أن يحدد المعلم من يقوم بالأداء في الهدف التعليمي الدقيق .	6
	أن يصنف المعلم أهداف معرفية حسب تصنيف بلوم على مستوى المعرفة .	7
	أن يصنف المعلم أهداف معرفية حسب تصنيف بلوم على مستوى التطبيق.	8
	أن يصنف المعلم أهداف معرفية حسب تصنيف بلوم على مستوى التركيب .	9
معرفة المعلم بجدول المواصفات	أن يحدد المعلم الفائدة الرئيسية من جدول المواصفات في بناء أدوات القياس .	10
	أن يعرف المعلم مكونات جدول المواصفات .	11
	أن يحسب المعلم عدد الأسئلة الناتجة عن تقاطع نسبتين في جدول المواصفات .	12
	أن يعرف المعلم معايير تحديد الأوزان النسبية للمحتوى الدراسي في جدول المواصفات .	13
معرفة المعلم بأنواع الفقرات الاختبارية وصياغتها	أن يميز المعلم بين اختبارات المقال والاختبار من متعدد.	15
	أن يحدد المعلم فقرات الصواب والخطأ المصاغة جيدا عن غير المصاغة بشكل جيد .	17
	أن يعرف المعلم قواعد صياغة السؤال الجيد من نوع الاختيار من متعدد .	18
	أن يحدد المعلم الشروط الواجب مراعاتها لتجنب التلميح بالإجابة بين المشتتات في أسئلة الاختيار من متعدد .	19
	أن يعرف المعلم مميزات الاختبارات الموضوعية .	20
	أن يعرف المعلم أن أبرز عيوب أسئلة الصواب والخطأ هو ارتفاع نسبة التخمين .	21
	أن يميز المعلم عيوب فقرات الصواب والخطأ .	22
	أن يعرف المعلم عيب أسئلة المزاوجة لفقرة ما .	23

24	أن يحدد المعلم قواعد صياغة أسئلة المزاوجة	معرفة المعلم بانتقاء فقرات الاختبار وتهيئة شكله النهائي
25	أن يحدد المعلم الخطأ في صياغة فقرة من أسئلة المزاوجة .	
26	أن يعرف المعلم قواعد صياغة الأسئلة من نوع إكمال الفراغ .	
27	أن يميز المعلم نواتج التعلم التي تقيسها الأسئلة الموضوعية (الصواب والخطأ) .	
28	أن يميز المعلم نواتج التعلم التي تقيسها الأسئلة من نوع المزاوجة .	
29	أن يميز المعلم نواتج التعلم التي تقيسها الأسئلة من نوع إكمال الفراغ .	
30	أن يحدد المعلم الفقرة المناسبة لهدف يقيس التذكر في فقرات إكمال الفراغ .	
31	أن يعرف المعلم كيفية ترتيب الفقرات في الاختبارات التي يكتبها لتلاميذه .	
38	أن يحسب المعلم معامل تمييز فقرة من نوع الاختيار من متعدد ما بالاعتماد على بيانات معطاة.	
33	أن يحسب المعلم صعوبة فقرة من نوع الاختيار من متعدد ما بالاعتماد على بيانات معطاة .	
34	أن يحدد المعلم المموه الذي بحاجة إلى إعادة نظر من خلال أعداد المستجيبين على البدائل .	
35	أن يحدد المعلم المموه الضعيف الذي ينبغي حذفه واستبداله من خلال أعداد المستجيبين على البدائل .	
36	أن يحدد المعلم المموه الأفضل من خلال أعداد المستجيبين على البدائل .	
37	أن يعرف المعلم القيمة الأنسب لمعامل صعوبة فقرة في الاختبارات معيارية المرجع .	
38	أن يحسب المعلم معامل صعوبة سؤال مقالي ما بالاعتماد على بيانات معطاة .	
39	أن يحسب المعلم معامل تمييز سؤال مقالي ما بالاعتماد على بيانات معطاة .	
40	أن يعرف القيمة الأنسب لمعاملي الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار معياري المرجع .	
14	أن يحدد المعلم نوع الأسئلة التي يتوقع أن تكون أقل صدقا وثباتا .	خصائص الاختبار الجيد
16	أن يعرف المعلم الإجراءات التي تزيد من ثبات أسئلة من نوع اختبار مقالي .	
41	أن يعرف المعلم معنى صدق الاختبار .	
42	أن يعرف المعلم مفهوم التمييز .	
43	أن يعرف المعلم مفهوم الثبات .	
44	أن يحدد المعلم معنى صدق المحتوى .	
45	أن يعرف المعلم الإجراءات التي تزيد من ثبات الاختبار	

46	أن يعرف المعلم أنه كلما زاد معامل الارتباط بين درجات طلاب على اختبار ما طبق عليهم مرتين زاد ثبات الاختبار .	
47	أن يعرف المعلم العلاقة بين ثبات الاختبار وخصائص الفئة المستهدفة .	
48	أن يعرف المعلم أهم خاصيتين للاختبارات .	
49	أن يعرف المعلم الإجراءات السليمة لتصحيح الأسئلة الموضوعية و المقالية .	معرفة المعلم بتصحيح الاختبار وتفسير نتائجه .
50	أن يفسر المعلم المئين لقيمة ما .	
51	أن يقارن المعلم بين درجتي طالب على اختبارين إذا أعطي البيانات اللازمة .	
52	أن يحسب المعلم الدرجة المعيارية لبيانات معطاة .	
53	أن يفسر المعلم أداء طالب إذا أعطي البيانات اللازمة .	
54	أن يعرف المعلم معيار الحكم بالاختبار محكي المرجع .	
55	أن يفسر المعلم أداء الطلبة على اختبار صعب .	
56	أن يفسر المعلم قيم الانحراف المعياري لمجموعة من البيانات .	
57	أن يحسب المعلم قيمة الوسط الحسابي لمجموعة من العلامات .	
58	أن يحسب المعلم الانحراف المعياري من خلال معطيات ما .	
59	أن يحسب المعلم طول فئة ما .	

الملحق (د)

الفقرات التي تم حذفها من أداة الدراسة بصورتها الأولي

رقم الفقرة	الفقرة	المجال
3	أن يبين المعلم ما تعبر عنه الأهداف التربوية بشكل عام	1
6	أن يحدد المعلم العبارة الهدفية التي تنتمي إلى المجال النفس حركي	1
8	أن يبين المعلم النقص في صياغة الهدف التعليمي	1
10	أن يعرف المعلم العبارة الهدفية الدالة على مستوى التطبيق من بين عدة معطيات	1
29	أن يحدد المعلم بعض عيوب فقرات الاختيار من متعدد	3
45	أن يحدد المعلم الفقرة التي ينبغي استبعادها من الاختبار معياري المرجع حسب معامل تميزها	4
53	أن يحدد المعلم أهم خاصية للاختبار تتأثر بدرجة أكبر بقلة عدد مفرداته	5
69	أن يحدد المعلم عدد العلامات التي تقع في الفئة التي طولها 6 ومنتصفها 6.5 من خلال جدول توزيع تكراري ما.	6
70	أن يعطي المعلم وصفاً لاختبار ما من خلال قيمة مل من الوسط والوسيط والمنوال	6
25	أن يعرف المعلم القواعد التي يجب مراعاتها لتصف الاختبار بالموضوعية	3
22	أن يعرف المعلم بعض مميزات فقرات أسئلة الصواب والخطأ.	3

المعلومات الشخصية

الاسم: عوض بن سعيد أحمد الشحري

الكلية : العلوم التربوية

تخصص: قياس وتقويم

سنة التخرج: 2010

هاتف نقال: 0096899484798